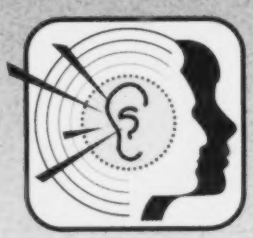
# Banque de stratégies d'écoute

## Pour un enseignement explicite



## De la 6e à la 12e année

**Document d'appui**
**pour les programmes d'études de**
**français langue première**
**et de français langue seconde –**
**immersion de 1998**

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

# Banque de stratégies d'écoute

**Pour un enseignement explicite**

**De la 6e à la 12e année**

**Document d'appui pour**
**les programmes d'études (1998) de français langue première**
**et de français langue seconde – immersion**

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

**DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)**

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Banque de stratégies d'écoute pour un enseignement explicite : document d'appui pour les programmes d'études (1998) de français langue première et de français langue seconde – immersion de la 6e à la 12e année.

ISBN 0-7785-1109-X

1. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta.
2. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta – – Allophones.
3. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Secondaire) – – Alberta – – Immersion.

I. Titre

***Remarque :*** *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Le présent document est le produit d'une collaboration d'Alberta Learning et du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest.

Cette publication est destinée au/aux :

| | |
|---|---|
| Élèves | |
| Enseignants | ✓ |
| Administrateurs (directeurs, directeurs généraux) | ✓ |
| Conseillers pédagogiques | ✓ |
| Parents | |
| Grand public | |
| Autres | |

© Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2.
Téléphone : (780) 427-2940
Télécopieur : (780) 422-1947
Courriel : def@edc.gov.ab.ca

103-07557/



# TABLE DES MATIÈRES

Liste des activités et des encadrés pédagogiques . . . . . 2
Introduction . . . . . 3
Organisation du document . . . . . 4

**PREMIÈRE SECTION : SENSIBILISATION À LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE** . . . . . 7

La préparation (1re temps) . . . . . 8
• Motivation à l'apprentissage . . . . . 8
• Activation des connaissances antérieures . . . . . 9
• Exploration de l'objet d'apprentissage . . . . . 10

La réalisation (2e temps) . . . . . 11
• Modelage – Planification de l'enseignement . . . . . 11

L'intégration (3e temps) . . . . . 20
• Transfert des connaissances . . . . . 20

**DEUXIÈME SECTION : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES D'ÉCOUTE** . . . . . 25

Présentation des stratégies contenues dans la banque . . . . . 26
• Présentation de chaque stratégie . . . . . 27

**Planification de l'écoute** . . . . . 29
• Stratégies de planification . . . . . 29
Regroupements . . . . . 31
• Analyse et modelage des stratégies de planification . . . . . 32

**Gestion de l'écoute** . . . . . 49
• Stratégies de gestion . . . . . 49
Regroupements . . . . . 51
• Analyse et modelage des stratégies de gestion . . . . . 53

**Évaluation de l'écoute** . . . . . 91
• Stratégies d'évaluation . . . . . 91
• Analyse et modelage des stratégies d'évaluation . . . . . 92

# Liste des activités et des encadrés pédagogiques

## ACTIVITÉS

1re activité : Précision de vos attentes par rapport à ce document . . . . 8
2e activité : Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écoute . . . 9
3e activité : Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écoute . . . . . 10
4e activité : Réflexion sur la planification des apprentissages . . . . . 19
5e activité : Planification d'un RAS . . . . . 21
6e activité : Planification de la démarche d'apprentissage . . . . . 22

## ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

• La motivation à l'apprentissage . . . . . 8
• L'activation des connaissances antérieures . . . . . 9
• La métacognition . . . . . 10
• La validation des connaissances . . . . . 11
• Le modelage . . . . . 12
• Les trois temps de la démarche d'apprentissage . . . . . 20

# Introduction

*L'enseignement explicite, sans être une panacée, s'avère être une approche la plus valable à l'heure actuelle pour enseigner une habileté, compte tenu des recherches récentes. L'emploi de l'enseignement explicite augmente la probabilité qu'un plus grand nombre d'élèves développent l'habileté ou les habiletés à l'étude.*
*(Christian Boyer, 1993)*

La banque de stratégies d'écoute s'adresse aux enseignants de secondaire desservant les clientèles francophone ou d'immersion. Elle fait suite au document intitulé *À l'écoute de son écoute** qui amène l'enseignant à réfléchir à son propre processus d'écoute et lui fournit des pistes pour analyser ses pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écoute.

Le présent document a pour but :

- d'offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS**) relatifs à l'écoute que l'on retrouve dans le programme de français langue première de 1998 (RAG : CO1 et CO2) et les RAS de compréhension orale que l'on retrouve dans le programme de français langue seconde – immersion de 1998 (RAG : CO4 et CO5);

- de fournir aux enseignants un modèle d'enseignement explicite de stratégies (RAS); le modelage tient compte des trois types de connaissances — déclaratives (QUOI), conditionnelles (POURQUOI et QUAND) et procédurales (COMMENT);

- de faciliter la planification de RAS à l'intérieur de tâches;

- de faire découvrir aux enseignants les possibilités de transfert quant à l'application d'une stratégie;

- de sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage d'un RAS ou d'une tâche.

Nous espérons que cette banque de stratégies vous sera des plus utiles et que vous pourrez aller encore plus loin dans l'enseignement de l'écoute avec vos élèves afin qu'ils deviennent des auditeurs de plus en plus efficaces.

*Bonne découverte et bonne planification!*

* *Ce document est accompagné d'une audiocassette et il est en vente au LRDC.*

** *Un RAS est équivalent à une stratégie s'il est tiré de la section de planification ou de gestion du programme d'études (y compris les RAS d'évaluation). Ces RAS sont* ***observables*** *et on peut les repérer dans le programme d'études à l'aide du symbole A; les RAS ayant trait au produit sont identifiés par le symbole A* et sont* ***mesurables****.*

# Organisation du document

Nous vous suggérons de feuilleter ce document dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en pages. Vous allez remarquer qu'on y trouve deux sections ayant des buts distincts.

La **première section** vise à sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage de l'écoute :

## Sensibilisation à la démarche d'apprentissage


| Pages | La préparation (1re temps) |
|---|---|
| 8 | • Motivation à l'apprentissage |
| 9 | • Activation des connaissances antérieures |
| 10 | • Exploration de l'objet d'apprentissage |

| Pages | La réalisation (2e temps) |
|---|---|
| 11 | • Modelage – Planification de l'enseignement |
| 13 | – Planification d'un RAS |
| 15 | – Planification de la démarche d'apprentissage |
| 18 | – Planification d'une tâche d'écoute |

| Pages | L'intégration (3e temps) |
|---|---|
| 20 | • Transfert des connaissances |
| 20 | – Mise en pratique |
| 21 | – Planification d'un RAS |
| 22 | – Planification de la démarche d'apprentissage |
| 24 | – Planification d'une tâche d'écoute |


La **deuxième section** fournit une analyse et un modelage de chacun des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) présentés dans les programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 :

## Présentation des stratégies d'écoute


| Pages | Présentation des stratégies contenues dans la banque |
|---|---|
| 29 | **Planification de l'écoute** |
| 29 | • Stratégies de planification |
| 31 | Regroupements |
| 32 | • Analyse et modelage des stratégies de planification |
| 49 | **Gestion de l'écoute** |
| 49 | • Stratégies de gestion |
| 51 | Regroupements |
| 53 | • Analyse et modelage des stratégies de gestion |
| 91 | **Évaluation de l'écoute** |
| 91 | • Stratégies d'évaluation |
| 92 | • Analyse et modelage des stratégies d'évaluation |

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche d'apprentissage présentée dans la **première section**. Il est important de faire les activités dans l'ordre où elles sont présentées, pour bien vous approprier cette démarche.

Dans la première section de ce document, certaines pages présentent un long trait vertical pointillé. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à gauche** de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent **à droite** de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

**L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES**

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est…

Vous trouverez, au fil du texte, divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion.

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que…*

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.

**Mise en application**

Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche, au bas de la page, servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

# PREMIÈRE SECTION

## Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

### La préparation (1re temps)

- Motivation à l'apprentissage
- Activation des connaissances antérieures
- Exploration de l'objet d'apprentissage

### La réalisation (2e temps)

- Modelage – Planification de l'enseignement
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'écoute

### L'intégration (3e temps)

- Transfert des connaissances
  - Mise en pratique
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche d'écoute

## La préparation (1er temps)

# MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

### 1re activité

## Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

**LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE**

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.*

**Mise en application**

**Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.**

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler **vos attentes par rapport au contenu de ce document**. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de l'écoute. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce document**.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de l'écoute, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

# ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

## 2e activité

## Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écoute

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de l'écoute, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de l'écoute. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de l'écoute.

### L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

**Implication pédagogique :**

*En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :*

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

**Mise en application**

**Pensez à la dernière tâche d'écoute que vous avez planifiée.**

1. Pourquoi aviez-vous choisi le discours en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation d'écoute?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

## La préparation (1er temps)

# MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

### 1re activité

## Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

**LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE**

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.*

**Mise en application**

**Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.**

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler **vos attentes par rapport au contenu de ce document**. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de l'écoute. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler **vos attentes par rapport à ce document**.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de l'écoute, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

# ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

**2e activité**

## Réflexion personnelle sur l'enseignement de l'écoute

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de l'écoute, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de l'écoute. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de l'écoute.

### L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

**Implication pédagogique :**

*En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :*

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

**Mise en application**

**Pensez à la dernière tâche d'écoute que vous avez planifiée.**

1. Pourquoi aviez-vous choisi le discours en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation d'écoute?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

# EXPLORATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

## 3e activité

## Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écoute

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner l'écoute. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

### LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.*

**Mise en application**

**Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies d'écoute qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?**

# MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

**LA VALIDATION DES CONNAISSANCES**

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

↓

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.*

↓

**Mise en application**

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de l'écoute;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de l'écoute en les comparant aux modèles proposés.

# EXPLORATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

## 3e activité

### Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de l'écoute

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner l'écoute. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

#### LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.*

**Mise en application**

**Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies d'écoute qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?**

# MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

### LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

↓

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.*

↓

**Mise en application**

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de l'écoute;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de l'écoute en les comparant aux modèles proposés.

### LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

**Implication pédagogique :**

*Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.*

**Mise en application**

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) relatif à l'écoute et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 13 à 18 et répondez ensuite aux deux questions qui suivent :

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

**LE MODELAGE**

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

**Implication pédagogique :**

*Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.*

**Mise en application**

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) relatif à l'écoute et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 13 à 18 et repondez ensuite aux deux questions qui suivent :

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

# Planification d'un RAS

## Mise en situation

Je suis un enseignant de septième année. Au début de l'année, je me suis proposé de tirer profit des nombreuses activités scolaires dans la planification de mon enseignement. En consultant mon programme d'études, au début de l'année scolaire, j'ai constaté que je pouvais profiter de la période des élections à l'école pour travailler, avec les élèves, certains résultats d'apprentissage. Puisque les candidats aux élections auront à faire des discours durant la période électorale, je compte utiliser cette situation pour développer chez les élèves l'habileté à distinguer les faits des opinions dans un discours oral (RAS à maîtriser en 8e année). Ainsi, avant de voter pour le meilleur candidat, les élèves deviendront plus critiques face à l'information que les orateurs leur communiquent.

Lors de l'enseignement, il arrive souvent que les enseignants demandent aux élèves d'exprimer leur opinion sur ce qu'ils viennent de lire ou d'écouter. Les élèves ont déjà une idée claire de ce qu'est une opinion. Ils possèdent donc des connaissances de base qui leur serviront lors de l'apprentissage.

À la suite de cette réflexion, j'ai donc entrepris de planifier une séquence d'enseignement – apprentissage sur l'utilisation de divers indices qui permettent de distinguer les faits des opinions.

**Critères de réussite personnelle**

- Définir clairement la complexité du RAS visé afin de mieux planifier mon enseignement.
- Expliquer clairement l'importance de cet apprentissage.
- Amener les élèves à faire la distinction entre des faits clairement établis et des opinions basées sur des réalités objectives ou subjectives.

**QUOI**

Utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions.

**POURQUOI**

On utilise cette stratégie dans le but de discerner ce qui est factuel de ce qui ne l'est pas, et de devenir ainsi plus critique face à ce qu'on écoute.

**QUAND**

On utilise cette stratégie lors de tout discours oral, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on écoute des reportages ou d'autres types de discours présentant les opinions d'un émetteur;
- quand on veut se faire une opinion sur les informations ou sur les idées présentées par l'émetteur d'un discours;
- quand la tâche exige une étude critique des faits présentés.

Pour être efficace, il faut :

- être conscient que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, alors que les opinions sont basées sur des arguments qui peuvent être controversés;
- reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité, alors que d'autres sont d'ordre subjectif.

**COMMENT**

On utilise cette stratégie dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité;**
- **utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;**
- **tirer une conclusion sur la rigueur des faits et des opinions.**

**Complexité de l'apprentissage**

- Comprendre l'importance de devenir un auditeur critique.
- Utiliser divers indices pour faire la distinction entre les faits et les opinions.
- Analyser les propos afin de déterminer l'intention ou la motivation de l'émetteur ou même d'établir s'il y a eu manipulation de l'information de sa part pour faire valoir son point de vue.

## Planification de la démarche d'apprentissage

### Préparation

**Motivation à l'apprentissage d'un RAS**

Je vais :

- profiter de la période des élections à l'école pour développer chez les élèves l'habileté à distinguer les faits des opinions. Nous discuterons de l'importance d'être des auditeurs critiques afin de faire des choix judicieux;
- mentionner que j'aimerais leur enseigner une stratégie d'écoute qui leur permettra de faire cette distinction;
- ajouter qu'ils ont déjà des connaissances de base puisque, lors des projets de classe, on leur a souvent demandé d'exprimer leur opinion sur ce qu'ils venaient de lire ou d'entendre.

**Activation des connaissances antérieures**

Je vais :

- profiter du premier discours de la période électorale à l'école pour planifier la première situation d'écoute;
- formuler, avec les élèves, une intention d'écoute (but de la tâche) qui les amènera à classer l'information entendue en deux catégories – les faits et les opinions – et à voir comment le candidat utilise les faits pour faire valoir son opinion;
- faire, avec les élèves, des prédictions sur le contenu du discours, à partir de ce que l'on connaît des discours électoraux qui ont eu lieu à l'école;
- offrir aux élèves la possibilité de prendre des notes lors de la situation d'écoute (si je vois qu'ils ont déjà développé certaines habiletés à prendre des notes à l'oral);
- après l'écoute, dégager avec les élèves ce qu'ils ont retenu de ce discours (but de la tâche);
- faire, avec les élèves, l'inventaire des moyens ou des indices qu'ils ont utilisés pour accomplir cette tâche. Inscrire ces informations sur une affiche qui servira de point de référence tout le long de l'apprentissage.

Ensuite, j'analyserai les besoins des élèves afin de voir ce qui rend la tâche complexe pour eux.

**Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage**

Je trouve qu'il est difficile, dans ce contexte d'apprentissage, de choisir des **exemples OUI** et des **exemples NON** pour explorer davantage les connaissances des élèves. Je ne vois pas la nécessité d'en inventer de toutes pièces, car au cours de la campagne électorale, il y aura probablement des discours qui permettront d'explorer davantage ce RAS.

## Réalisation

### Modelage

Je vais :

- demander à quelques candidats la permission d'enregistrer leur discours sur bande vidéo afin de le visionner en classe. Ainsi, il me sera plus facile de modeler pour les élèves les moyens et les indices que j'utilise pour faire la distinction entre les faits et les opinions. Je pourrai, durant la présentation du discours en temps réel, me préparer mentalement à faire mon modelage;
- modeler pour eux la démarche et les moyens que j'utilise pour identifier des indices fiables menant à faire la distinction entre les faits et les opinions. J'utiliserai la planification du RAS (**pourquoi**, **quand et comment**) pour orienter mon modelage. Je tiendrai compte des informations recueillies au cours de l'activité d'écoute précédente pour sélectionner le contenu du modelage. Les élèves devront observer la démarche et les moyens utilisés;
- dégager avec eux les caractéristiques de la démarche (voir plus particulièrement le **comment** — les connaissances procédurales dans la section *Planification d'un RAS*);
- dégager avec eux les moyens que j'ai utilisés et ajouter tout nouveau moyen à la liste élaborée par les élèves;
- décider ensemble des aspects qui nécessitent une attention particulière au cours des prochaines activités d'écoute pour améliorer leur efficacité à faire la distinction entre les faits et les opinions et à établir des liens entre ces éléments d'information.

### Pratique guidée

Je vais :

- présenter une troisième activité d'écoute en utilisant la vidéo d'un des discours prononcés. Je préciserai la tâche en fournissant les indices suivants : intention de communication, liste de questions pour guider l'écoute;
- laisser le temps aux élèves de se préparer à cette situation d'écoute;
- offrir la possibilité d'écouter le discours à deux reprises.

Après l'écoute :

- dans un premier temps, nous reviendrons sur le contenu du discours;
- j'inviterai deux ou trois élèves (de préférence ceux qui semblent avoir le mieux accompli la tâche afin de ne pas mettre un élève dans une situation gênante) à nous présenter comment ils ont fait pour classer l'information en deux catégories et comment ils ont procédé pour établir des liens entre les éléments d'information. Je préciserai que je les guiderai dans leur démarche. Finalement, je leur demanderai s'ils sont satisfaits de leur travail;
- analyser l'efficacité des moyens utilisés par les élèves en mettant l'accent sur les moyens qui s'avèrent efficaces et en posant des questions pour les amener à douter de ceux qui le sont moins;
- inscrire toute nouvelle information sur l'affiche et rayer celles qui semblent devenir désuètes.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter systématiquement d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage. Si nécessaire, je sélectionnerai des discours qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

### Pratique coopérative

Si les élèves ont éprouvé de la **difficulté lors de la pratique guidée**, je vais les placer à nouveau dans une situation d'écoute semblable (enregistrement d'un discours sur bande vidéo). Je présenterai l'intention de communication et la tâche à réaliser.

- Tout d'abord, les élèves réaliseront la tâche tout seuls.
- Puis, en groupe de 3 ou 4, ils compareront ce qu'ils auront retenu et expliqueront aux autres membres de leur équipe les moyens et les indices qu'ils ont utilisés pour distinguer les faits des opinions et pour établir des liens entre ces éléments d'information.
- Finalement, nous ferons une mise en commun pour valider le travail de chaque groupe et pour ajouter à notre tableau initial toute nouvelle façon qui leur permettrait d'être plus efficaces lorsqu'il s'agit de distinguer les faits des opinions. Cette mise en commun sert aussi à éliminer les moyens moins efficaces.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage. Si nécessaire, j'en sélectionnerai d'autres qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

### Pratique autonome

Au cours des prochains mois, je proposerai d'autres situations d'apprentissage semblables, afin que les élèves puissent se sentir à l'aise avant de proposer une situation d'évaluation.

## Intégration

### Transfert des connaissances

Bien que, selon le programme d'études, mon mandat se limite à amener les élèves à un niveau d'indépendance avancé (autonomie visée en 8e année), je prévois présenter des tâches semblables, mais dans un nouveau contexte, afin d'assurer le transfert de ces nouvelles connaissances. Cela pourrait se faire, par exemple, dans le cadre du cours d'études sociales où les élèves s'informent sur la culture de leur milieu.

## Planification d'une tâche d'écoute

Je sais que chaque tâche d'écoute que je proposerai à mes élèves dans le cadre de la démarche d'apprentissage doit s'inscrire clairement dans la séquence d'enseignement. Pour m'en assurer, j'utiliserai les quatre questions de base – QUOI, POURQUOI, QUAND, COMMENT – et je les relierai à la tâche. J'analyserai également la complexité du discours.

**QUOI**

Écouter le discours électoral d'un candidat aux élections de l'école.

**POURQUOI**

**Contenu** : dans le but de dégager le sens global de cet épisode.
**Apprentissage de l'écoute** : dans le but d'utiliser une variété d'indices pour faire la distinction entre les faits et les opinions.

**QUAND**

À l'étape de la **préparation** : **activation des connaissances antérieures** sur la stratégie d'écoute visée.

**COMMENT**

Je vais :

- profiter du premier discours de la période électorale à l'école pour planifier la première situation d'écoute;
- formuler, avec les élèves, une intention d'écoute (but de la tâche) qui les amènera à classer l'information entendue en deux catégories – les faits et les opinions – et à voir comment le candidat établit des liens entre les deux catégories;
- faire, avec les élèves, des prédictions sur le contenu du discours, à partir de ce que l'on connaît des discours électoraux qui ont eu lieu à l'école;
- proposer aux élèves de prendre des notes lors de la situation d'écoute;
- après l'écoute, dégager avec les élèves ce qu'ils ont retenu de ce discours (but de la tâche);
- faire, avec les élèves, l'inventaire des moyens ou des indices qu'ils ont utilisés pour accomplir cette tâche. Inscrire ces informations sur une affiche qui servira de point de référence tout le long de l'apprentissage.

Ensuite, j'analyserai les besoins des élèves afin de comprendre ce qui rend la tâche complexe pour eux.

**Analyse de la complexité de la tâche**

- Les discours présentés lors des élections à l'école sont généralement de nature à intéresser les élèves.
- Ces discours ne sont pas toujours bien construits. Toutefois, le message est généralement composé de faits (ou d'actions à entreprendre) et d'opinions.
- Comme les activités d'écoute se dérouleront en temps réel, les élèves ne pourront pas écouter à nouveau le discours. Je devrais demander aux candidats la permission d'enregistrer leur discours pour que nous puissions le réécouter en classe.
- Au début, les élèves seront sans doute portés à repérer les indices, sans prêter attention au contenu. Une fois qu'ils se seront familiarisés avec les indices, ils pourront plus facilement tenir compte du contenu. Le retour après chaque activité d'écoute sera donc très important; les élèves auront ainsi l'occasion de voir, sous forme écrite, les expressions utilisées pour indiquer des faits et pour exprimer des opinions.

**4e activité**

## Réflexion sur la planification des apprentissages

Vous venez de lire la planification d'un RAS, celle de la démarche d'apprentissage et celle d'une tâche. Revenons maintenant aux deux questions de la page 12.

a) Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

b) Comment ces trois planifications se complètent-elles?

À la suite de votre lecture, donnez votre définition personnelle des trois concepts suivants :

- Qu'est-ce qu'un RAS?

- Qu'est-ce qu'une tâche?

- Qu'est-ce qu'un scénario d'apprentissage?

- Comment les planifications de RAS et de tâches s'inscrivent-elles dans un scénario d'apprentissage?

## L'intégration (3e temps)

# TRANSFERT DES CONNAISSANCES

### Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écoute. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

**LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE**

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.*

**Mise en application**

**La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie d'écoute adaptée aux besoins de vos élèves.**

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie d'écoute à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie d'écoute (quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie).

## L'intégration (3e temps)

# TRANSFERT DES CONNAISSANCES

### Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écoute. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

**LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE**

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

↓

**Implication pédagogique :**

*L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.*

↓

**Mise en application**

**La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie d'écoute adaptée aux besoins de vos élèves.**

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie d'écoute à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie d'écoute (quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie).

## 5e activité

# Planification d'un RAS

**Besoin identifié**

**RAS sélectionné**

**Contexte d'apprentissage**

**Critères de réussite personnelle**

**Analyse de la complexité du RAS**

## 6e activité

# Planification de la démarche d'apprentissage

## Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

**Motivation à l'apprentissage du RAS**

**Activation des connaissances antérieures**

**Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage**

## Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

**Modelage**

**Pratique guidée**

**Pratique coopérative**

**Pratique autonome**

## Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

**Transfert des connaissances**

# Planification d'une tâche d'écoute

## Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

| | |
|---|---|
| **Quoi** | |
| **Pourquoi et quand** | |
| **Comment** | |
| **Analyse de la complexité de la tâche** | |

*Voilà, c'était la dernière activité de cette première section du cahier.*

1. Il ne vous reste plus qu'à vérifier si **vos attentes de départ** par rapport à ce document ont été comblées. Notez vos impressions générales qui refléteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 8 de ce document.

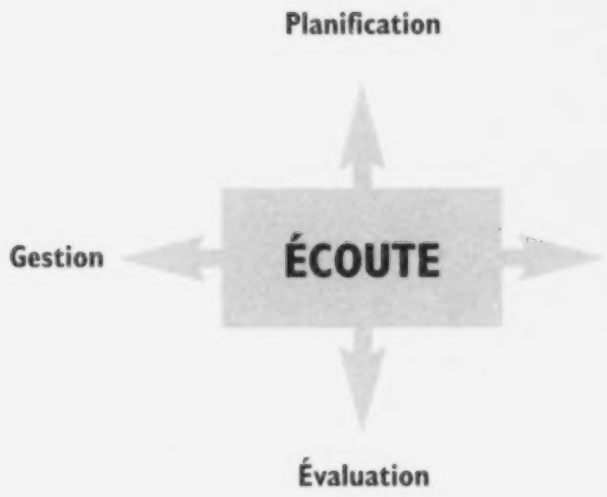
**Pistes de réflexion**

2. Quelles démarches personnelles et collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur l'écoute?

**Pistes de réflexion**

# DEUXIÈME SECTION

## Présentation des stratégies d'écoute




QUOI

POURQUOI

QUAND

COMMENT

Mise en situation

Modelage

# Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés du programme d'études de 1998 du domaine de l'écoute – sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie d'écoute est présentée à l'étape d'**autonomie** (indiquée par « **A**[e] » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie ont été synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au ***quoi***;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au ***pourquoi*** et au ***quand***;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au ***comment***.

Dans son enseignement des stratégies d'écoute, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (***quoi***, ***pourquoi***, ***quand*** et ***comment***) pour que les élèves de la 6[e] à la 12[e] année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (le **comment**) à l'étape **d'autonomie**. Lors de cette étape, l'auditeur est **en action**. Il applique lui-même la stratégie de façon **autonome**. L'auditeur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.

Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un **soutien fréquent** ( → ) ou **occasionnel** ( ➔ ) selon le niveau d'indépendance de l'élève.

À l'étape de **consolidation**, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de **consolidation** est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci ( ↗ ).

# Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement ci-dessous :

**Fr** — **QUOI** — **Imm**

Connaissances déclaratives

**Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.**
On ajoute généralement une description ou une définition de la stratégie.

**POURQUOI**

Connaissances conditionnelles

**Le but de l'utilisation de la stratégie.**
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir de meilleurs auditeurs.

**QUAND**

**Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.**
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet d'écoute, etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés d'écoute (métacognition).

**COMMENT**

Connaissances procédurales

**La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.**
On inclut toutes les étapes qu'un auditeur efficace suit pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet d'écoute.

### Mise en situation

Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche d'écoute.

### Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de ***soutien fréquent*** ou ***occasionnel*** par rapport au RAS visé; toutefois, si cela s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'***autonomie***, voire de ***consolidation*** du RAS visé.

# PLANIFICATION DE L'ÉCOUTE

## Stratégies de planification

Avant de se lancer dans l'écoute d'un discours, il est essentiel de se préparer. La phase de planification permet à l'auditeur :

- d'orienter son écoute;
- de stimuler son intérêt pour le discours;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, les stratégies et les capacités qu'il possède déjà pour réussir un projet d'écoute;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés au projet d'écoute;
- de trouver des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront sa compréhension du discours et la rétention de l'information;
- de mieux réussir la tâche qui suit l'écoute du discours.

Les tableaux qui suivent contiennent toutes les stratégies de planification de l'écoute de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

| Fr | Résultat d'apprentissage général | Imm |
|---|---|---|
| CO1 ➡ | • L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser. | |
| | • L'élève sera capable de planifier son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. | ⬅ CO4 |

| Fr | Résultats d'apprentissage spécifiques | Imm |
|---|---|---|
| 6e | • Faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute.<br>• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires. | 6e |
| 7e | • Faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute.<br>• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute. | 7e |
| | • Examiner les facteurs qui influencent la situation d'écoute. ⬅ | 8e |
| 9e ➡ | • Examiner les facteurs qui influencent son écoute.<br>• S'informer sur l'émetteur pour orienter son écoute. ⬅ | 9e |
| 10e | • S'informer sur *l'émetteur, sur le sujet traité et* sur le contexte socioculturel et historique du discours pour orienter son écoute. | 10e |
| 11e | • Prévoir une façon de prendre des notes [pour retenir l'information et pour mieux comprendre]*. | 11e |
| 12e ➡ | • Prévoir le point de vue de l'émetteur. | |
| 12e | • Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de discours pour orienter son écoute. | 12e |

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

**Légende :**

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

# Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

| Fr | Résultats d'apprentissage spécifiques | Imm |
|---|---|---|
| 6e | • Faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute. | 6e |
| 7e | • Faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute.<br>• Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute. | 7e |
| 12e | • Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de discours pour orienter son écoute. p. 32 | 12e |
| 6e | • Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires. p. 35 | 6e |
| 11e | • Prévoir une façon de prendre des notes [pour retenir l'information et pour mieux comprendre]. p. 38 | 11e |
| 9e ➡ | • Examiner les facteurs qui influencent la situation d'écoute. p. 41 ⬅ | 8e |
| | • S'informer sur l'émetteur pour orienter son écoute. ⬅ | 9e |
| 10e | • S'informer sur l'émetteur, *sur le sujet traité et* sur le contexte socioculturel et historique du discours pour orienter son écoute. p. 44 | 10e |
| 12e ➡ | • Prévoir le point de vue de l'émetteur. p. 47 | |

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 15-17).

# Analyse et modelage des stratégies de planification

| Fr | QUOI | Imm |
|---|---|---|
| 6e | Faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute. | 6e |
| 7e | Faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute.<br><br>Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute. | 7e |
| 12e | Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant le type de discours pour orienter son écoute. | 12e |

**Définition du RAS** : Faire des prédictions consiste à émettre des hypothèses sur le contenu et/ou sur l'organisation possible d'un discours, à partir de divers indices.

**POURQUOI**

On fait des prédictions dans le but :

- d'éveiller la curiosité sur le contenu en prenant ainsi intérêt pour ce qu'on va écouter;
- d'orienter son écoute en facilitant ainsi la compréhension et la rétention de la nouvelle information;
- de se donner un cadre qui va aider à structurer sa pensée et à mieux classer dans son cerveau la nouvelle information.

**QUAND**

On fait des prédictions **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- si on a des indices tels que le titre, les illustrations, les sous-titres, les mots clés, le plan du discours, le contexte de l'écoute, etc. pour orienter ses prédictions;
- si on a des indices sur le genre de discours (courant ou littéraire);
- si on a des indices sur le type de discours courant (explicatif, descriptif, problème et solution, cause à effet, etc.) ou sur le type de discours littéraire (récits d'aventures, roman, poésie, etc.).

**Métacognition**

On fait aussi des prédictions **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manifesté peu d'intérêt pour ce que l'on a écouté;
- on a eu des problèmes à suivre un discours parce que les différentes parties semblaient disparates ou confuses. *(Si l'on fait des prédictions sur le contenu, tout en tenant compte du type de discours, de la structure qui s'y rattache ou de l'intention de communication de l'émetteur, cela peut faciliter l'écoute.)*

**Note :** *On fait également des prédictions* ***pendant*** *l'écoute, pour soutenir et faciliter son écoute.*

**COMMENT**

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances entourant cette tâche;**
- **observer les indices ou faire un survol de l'information écrite** (ex. : le titre, les illustrations, les circonstances entourant l'écoute, les différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter l'écoute, etc.);
- **faire appel à ses connaissances antérieures sur le contenu et/ou sur l'organisation du discours;**
- **établir des liens entre les indices observés et ses connaissances;**
- **émettre des hypothèses sur le contenu et/ou sur l'organisation du discours;**
- **se faire confiance.**

## Mise en situation

Au cours du premier mois de l'année scolaire, un enseignant constate que, même si ses élèves aiment bien écouter ou visionner des discours oraux, souvent ils ont du mal à se concentrer ou ils perdent tout intérêt pour le discours après quelques minutes d'écoute. Il cherche alors des moyens pour susciter leur intérêt et il pense qu'en plus de choisir des sujets intéressants qui répondent aux besoins des élèves, il pourrait insister pour qu'ils émettent des hypothèses sur le contenu du discours. Ceci leur permettra non seulement de se créer un cadre pour la réception du discours, mais aussi de développer leur imagination, et stimulera leur désir de vérifier leurs hypothèses.

## Modelage

Puisque les élèves ont souvent tendance à donner libre cours à leur imagination, en s'éloignant trop du contenu ou en faisant des prédictions n'ayant aucun rapport avec le sujet, l'enseignant se décide à modeler pour eux ce qu'il fait lorsqu'il se prépare à l'écoute d'un discours.

**J'analyse la tâche et les circonstances entourant cette tâche :**
Je me dis : Qu'est-ce qu'on me demande de faire?

Ex. : On me dit que je vais visionner un documentaire intitulé « D'un océan à l'autre ». Je sais que ce documentaire me fournira des informations sur diverses caractéristiques d'un pays se trouvant entre deux océans, mais je ne sais pas encore desquels il s'agit. Après le visionnement, je dois répondre à des questions de compréhension et remplir un tableau déjà divisé en catégories d'information, soit : relief, végétation, population, activités humaines.

▶ **J'observe les indices.**

Ex. : Je sais que le **titre**, les **images** et le **matériel** qu'on m'a fournis peuvent me renseigner sur ce que je vais écouter. Je connais déjà le titre, j'ai fait un survol du matériel et je remarque des illustrations sur la boîte de la vidéocassette.

▶ **Je pense à tout ce que je sais déjà** au sujet de ce titre et j'essaie de m'imaginer ce que les illustrations veulent dire.

Ex. : Le titre du documentaire est : « D'un océan à l'autre », ce qui m'indique qu'il va probablement s'agir de la description du territoire qui se trouve entre deux océans. Les deux océans ne peuvent pas être autres que l'Atlantique et le Pacifique car, sur la boîte, je remarque une série d'illustrations que j'ai déjà vues dans d'autres livres sur le Canada. Certaines représentent des endroits que j'ai visités moi-même. Cela va m'aider à retenir ce que je vais voir.

▶ **Je fais des liens** entre ce que j'ai appris à partir du titre, des illustrations et ce que je dois faire (contexte de la tâche). **J'émets des hypothèses** pour me donner une idée de ce que je vais écouter.

Ex. : Les indices que j'ai déjà observés, les questions auxquelles je dois répondre (comme « ... », par exemple) et les catégories du tableau que je dois remplir m'indiquent que ce documentaire me fournira des images et des renseignements précis au sujet du relief du Canada, de la végétation, de la population et des activités humaines propres à notre pays.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : Je sais, dans les grandes lignes, de quoi il sera question dans cette vidéo. Je sais que je dois me concentrer sur de l'information précise et la noter, au besoin, en style télégraphique, pour être capable de remplir le tableau. Je me sens prêt à visionner le documentaire maintenant.

## QUOI

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| 6e | Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires. | 6e |

**Définition du RAS :** Cette stratégie consiste à faire appel à ses expériences antérieures pour chercher des moyens qui s'étaient avérés efficaces lors d'une tâche semblable à celle proposée.

### POURQUOI

On utilise cette stratégie pour prévenir ou pour atténuer certaines difficultés lors d'une nouvelle tâche d'écoute, pour éviter qu'un problème semblable ne vienne perturber l'écoute ou entraver la compréhension d'un discours. Ceci permet également d'aborder une nouvelle tâche avec plus de confiance.

### QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute discussion ou tout discours oral, échange ou projet d'écoute**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a des indices sur le genre de discours que l'on va entendre, le sujet traité et la tâche à réaliser et que l'on peut présager les problèmes que l'on pourrait rencontrer;
- quand on veut vérifier la pertinence de certaines stratégies ou de certains palliatifs face à ses problèmes d'écoute.

**Métacognition**

On utilise aussi cette stratégie quand on veut surmonter des difficultés semblables à celles survenues lors d'expériences antérieures, c'est-à-dire :

- quand, lors de l'étape d'évaluation (retour réflexif), on a reconnu certaines faiblesses ou lacunes dans sa façon d'écouter et qu'on a identifié des moyens qui pourraient s'avérer efficaces pour surmonter ces difficultés;
- quand on a eu des problèmes à compléter la tâche qui suivait l'écoute.

### COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la nouvelle tâche à faire;**
- **établir des liens entre l'écoute de ce nouveau discours et les écoutes précédentes;**
- **faire appel à ses expériences précédentes en écoute et voir quelles solutions il serait possible d'adopter;**
- **se faire confiance.**

## Mise en situation

Lors de situations antérieures d'écoute de discours sur divers sujets, un enseignant a constaté la difficulté de quelques-uns de ses élèves à dégager les idées principales du discours présenté; il a aussi remarqué que d'autres n'arrivaient pas à tirer profit de certains indices pour dégager l'intention de l'émetteur. Sachant qu'il y aura, à l'avenir, plusieurs situations d'écoute où les élèves devront faire face, de façon indépendante, à ce genre d'exigences, l'enseignant veut les amener à se servir de leurs expériences passées pour surmonter les difficultés qui pourraient survenir lors de prochaines écoutes.

## Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il tient compte de ses écoutes précédentes pour aborder un nouveau discours. Durant son modelage, il met l'accent sur les difficultés que les élèves avaient rencontrées précédemment (sans nommer les élèves qui ont eu ces difficultés).

▶ **J'analyse la nouvelle tâche d'écoute.**

Ex. : Je commence par préciser ce que je cherche comme information. Je sais que ce sera un discours sur l'influence de la drogue et du tabac sur la santé et le comportement des jeunes. Je dois chercher les informations suivantes : Pourquoi certains jeunes se sentent-ils attirés par la drogue ou le tabac? Comment se fait-il que certains y résistent, alors que d'autres en deviennent des victimes faciles? Quels sont les effets de la drogue et du tabac sur la santé et sur le comportement des jeunes? Qu'est-ce qui arrive à ces jeunes? Etc.

**Je précise ce que je dois faire avec les informations recueillies.**

Ex. : Lorsque j'aurai trouvé les informations que je cherche dans le discours, je dois les inscrire dans un tableau ou dans un schéma qui m'aidera à mieux organiser et à retenir ce que j'apprends. Comme cela, je pourrai m'en servir pour réaliser la tâche qui suit (ex. : écrire une lettre à une personne qui fume pour la convaincre de ne plus le faire, etc.).

▶ **J'établis des liens entre l'écoute de ce discours et mes expériences d'écoute antérieures.**

Ex. : Comme c'est un discours qui parle de l'influence de la drogue et du tabac sur la santé et sur le comportement des jeunes, je vais sûrement trouver des mots que j'ai déjà entendus à la télé ou que j'ai lus dans des magazines.

▶ **Je me rappelle des solutions que j'ai trouvées dans le passé, lors d'expériences semblables en écoute, pour résoudre les bris de compréhension.** Certaines de ces solutions pourraient me servir à réaliser la présente tâche.

Ex. : Il m'est arrivé, dans le passé, d'avoir éprouvé de la difficulté à comprendre certains mots. Souvent, c'est le contexte de la phrase ou du discours qui m'a aidé à trouver le sens de ces mots. Si cela arrive de nouveau, je pourrai faire la même chose.

Ex. : Parfois, j'ai eu du mal à suivre une séquence, en particulier. Pour ne pas perdre le reste du discours, j'ai noté, en utilisant des mots clés, ce que je ne comprenais pas pour le clarifier lors d'une deuxième écoute ou en consultant quelqu'un.

Ex. : Après avoir fini d'écouter le discours, j'ai constaté parfois que j'avais oublié quelques informations. Je savais que je les avais entendues, mais je ne m'en souvenais plus. Cette fois-ci, au cours de la première et/ou de la deuxième écoute, je vais noter, à l'aide de mots clés, les informations importantes directement dans le tableau ou sur une feuille. Ainsi, je serai sûr de ne pas les oublier.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : La dernière fois, pendant l'écoute d'une vidéo, j'ai eu quelques problèmes, mais j'ai trouvé des solutions. Je peux appliquer ces mêmes solutions lors de l'écoute de ce discours, si elles me permettent de résoudre des problèmes semblables à ceux que j'ai rencontrés précédemment. Je devrais pouvoir bien réussir ma tâche.

**Note :** *Le modelage constitue la verbalisation des pensées en illustrant, au ralenti, tout le processus mental qui se déroule lors de l'écoute d'un discours. Dans la réalité, ce processus se poursuit d'une manière beaucoup plus rapide, presque simultanée au déroulement du discours.*

## QUOI

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| 11e | Prévoir un moyen de prendre des notes [d'organiser ses notes] pour retenir l'information. | 11e |

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à choisir une méthode, un moyen efficace de noter l'information qui semble importante pour réaliser la tâche qui suivra l'écoute ou toute information sur laquelle on veut des précisions.

### POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de retenir l'information importante et d'avoir tout le matériel nécessaire en main avant le début de l'écoute.

### QUAND

On utilise cette stratégie **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière**, lorsque le discours ou la tâche sont complexes :

- à partir de la définition de la tâche à réaliser à la suite de l'écoute;
- à partir de ses connaissances du genre de discours qu'on va écouter;
- à partir des documents fournis par l'enseignant;
- selon le rôle qu'on aura à jouer pendant et après l'écoute.

**Métacognition**

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a perdu de vue certaines parties du discours;
- on a eu de la difficulté à retenir l'information importante d'un discours;
- on n'a pas bien complété la tâche qui suivait l'écoute parce qu'on n'avait pas retenu l'information nécessaire.

### COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **tenir compte du type de discours à écouter;**
- **tenir compte des exigences de la tâche**, ex. : remplir un tableau ou un schéma, répondre à des questions, dégager les idées principales, etc.;
- **faire l'inventaire des moyens possibles de prendre des notes et choisir la méthode la plus appropriée**, c'est-à-dire en rapport avec les exigences de la tâche (sous forme de schéma ou de tableau pour faire ressortir l'information importante, en style télégraphique, avec des abréviations ou avec un code personnel, etc.);
- **se procurer les outils nécessaires pour prendre des notes** (ex. : papier, crayon, etc.);
- **se faire confiance.**

## Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont parfois de la difficulté à retenir ou à bien organiser l'information qui leur est fournie oralement, à cause du fait qu'ils ne prévoient pas toujours un moyen efficace de prendre des notes. Il profite donc d'un reportage sur vidéocassette qu'il veut présenter à ses élèves, pour leur montrer comment **prévoir prendre des notes**.

## Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour se préparer à prendre des notes avant l'écoute d'un reportage.

▶ **J'analyse la tâche.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, **le titre** et le **matériel fourni** m'indiquent que je vais **visionner un reportage** sur l'énergie nucléaire afin de prendre position sur le sujet à partir des différents points de vue présentés dans le discours.

▶ **J'essaie d'identifier le genre de discours que j'aurai à écouter et la tâche à accomplir.**

Ex. : D'après les indices que j'ai déjà observés (titre, matériel fourni), je sais que ce reportage me fournira plusieurs renseignements sur l'utilisation de l'énergie nucléaire et qu'il présentera le point de vue de diverses personnes. Par la suite, je devrai tout d'abord montrer ma compréhension du reportage et puis réagir aux faits présentés et aux opinions exprimées dans le discours. Je dois exprimer mes propres opinions sur le sujet en m'appuyant sur des exemples concrets tirés du reportage.

▶ **Je vais me préparer à prendre des notes** pour retenir l'information qui me sera utile pour réaliser la tâche qui suit l'écoute.

Ex. : Tout d'abord, j'ai besoin de papier, d'un crayon et d'une gomme à effacer. Je crois que j'ai tout mon matériel. Maintenant, comment est-ce que je vais organiser mes notes? Comme je sais qu'il sera question de l'énergie nucléaire, qu'il y aura de l'information sur son utilisation et que j'entendrai divers points de vue sur le sujet, je pense que je pourrais prendre des notes sous forme de schéma. Je vais faire plusieurs regroupements d'idées; par exemple, je vais retenir d'une part, l'information nouvelle que je trouve importante, d'autre part, les points de vue avec lesquels je suis d'accord et, séparément, ceux avec lesquels je ne le suis pas, etc.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : Je sais ce que je dois faire, j'ai tout ce qu'il me faut pour prendre des notes et je sais quelles notes prendre. Je suis prêt à écouter ce discours.

**Note :** *Voici des exemples de schémas qu'on pourrait proposer pendant le modelage.*

Schéma catégorisé selon les locuteurs qui expriment leurs points de vue :

| | Locuteur 1 | Locuteur 2 | Locuteur 3 |
|---|---|---|---|
| Points de vue | | | |
| | | | |
| | | | |

Tableau comparatif des divers points de vue des locuteurs, selon qu'ils sont semblables ou différents :

| | Points de vue semblables | Points de vue différents |
|---|---|---|
| Locuteur 1 | | |
| Locuteur 2 | | |
| Locuteur 3 | | |

Etc.

## QUOI

Fr — Imm

9e ➡ Examiner les facteurs qui influencent la situation d'écoute. ⬅ 8e

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à analyser les éléments qui peuvent avoir divers effets directs ou indirects sur sa façon de se préparer à l'écoute d'un discours, de comprendre le message et d'y réagir (ex. : *la durée et le genre de discours, sa familiarité avec le sujet, la tâche à réaliser*).

### POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'orienter sa préparation au discours et d'identifier les éléments qui pourraient faciliter la compréhension ou causer des problèmes pendant et après l'écoute. Cela permet aussi de choisir les stratégies et les moyens appropriés pour surmonter ces difficultés, ce qui aide l'auditeur à mieux se concentrer pendant l'écoute et à mieux comprendre le discours.

### QUAND

On utilise cette stratégie **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à l'annonce du sujet ou du genre de discours;
- quand on a des indices sur les circonstances d'écoute, l'émetteur, l'intention de l'émetteur, etc.;
- quand on a de l'information sur la tâche qui suit l'écoute et sur les habiletés ou les stratégies dont on aura besoin pour la compléter.

**Métacognition**

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on ne s'est pas donné d'objectif et on a perdu, en cours de route, tout intérêt pour le discours;
- on a eu de la difficulté à délimiter son champ de concentration et à retenir l'information importante ou utile;
- on n'a pas pris le temps d'évaluer le niveau de difficulté (ou de complexité) du sujet, du discours ou de la tâche et on s'est trouvé dépourvu des moyens nécessaires pour résoudre certaines difficultés d'écoute;
- on n'a pas pu compléter la tâche qui suivait l'écoute dans le temps assigné.

### COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la complexité de la tâche, les circonstances qui l'entourent et le genre de discours à écouter;**
- **tenir compte de sa familiarité avec le sujet et le vocabulaire du discours;**
- **prendre en considération la durée du discours, le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée, etc.;**
- **évaluer l'influence de ces facteurs;**
- **envisager la possibilité**
  - de **réécouter** le discours ou de le visionner de nouveau;
  - de **poser des questions** ou d'interagir;
  - d'avoir un cadre de référence pour **prendre des notes**;
- **sélectionner les stratégies auxquelles on peut recourir pour surmonter les éventuelles difficultés de compréhension;**
- **se faire confiance.**

## Mise en situation

Un enseignant remarque que, lors de l'écoute ou du visionnement de discours oraux, ses élèves éprouvent souvent des difficultés de concentration, de compréhension ou de rétention de l'information. Il se rend compte que ceci est causé par le fait que ses élèves commencent une activité d'écoute avant d'avoir réfléchi à tous les facteurs qui pourraient leur créer des problèmes. Ils se trouvent ainsi peu préparés à surmonter les éventuelles difficultés d'écoute.

## Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour se préparer à l'écoute de la première partie d'un récit d'aventures, d'une durée de 35 minutes.

▶ **J'analyse la tâche et le genre de discours que je vais écouter.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, je sais que je vais écouter la première partie d'un récit d'aventures intitulé « ... ». Après l'écoute, à partir des personnages qui vont évoluer dans le discours et de leurs actions, je dois imaginer la fin de l'histoire que je vais rédiger dans le cadre d'une tâche d'écriture. Ce que je vais imaginer doit représenter une suite logique et bien reliée aux événements du discours.

▶ **Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet.**

Ex. : Le titre du discours me dit qu'il sera question de [...]. Mes expériences de lecture ou d'écoute antérieures m'indiquent qu'il y aura des personnages principaux et des personnages secondaires; il y aura aussi un problème à résoudre, des obstacles créés par certains personnages, des moments de suspense, etc. Je sais aussi que je n'apprendrai pas, pour l'instant, la fin de l'histoire.

▶ **Je pense à la longueur du discours et au temps que j'ai à ma disposition pour réaliser la tâche.**

Ex. : L'écoute va durer 35 minutes et j'aurai deux périodes de 50 minutes pour faire ce qu'on me demande.

**J'ai aussi quelques questions à préciser :**

Ex. : – Combien de fois va-t-on écouter le discours?
– Y aura-t-il des arrêts durant l'écoute?
– Aura-t-on, après l'écoute, une discussion en grand groupe ou en petites équipes pour clarifier certains aspects du sujet?
– Etc.

▶ **J'évalue l'influence de ces facteurs et je décide du moyen auquel je peux recourir pour surmonter les difficultés.**

Ex. : Si on écoute le discours **deux fois**, je pourrais, pendant la première fois, l'écouter sans trop prendre de notes pour avoir une impression globale du récit. Je vais probablement noter quelques mots clés et les noms des personnages. Ensuite, pendant la deuxième écoute, je saurai comment je vais organiser les notes que je vais prendre et sur quoi je dois me concentrer davantage

Par contre, si on écoute le discours une **seule fois**, il y aura des arrêts de temps en temps, alors je vais prendre le plus de notes possible en essayant de les organiser au fur et à mesure de l'écoute; je ne vais pas m'arrêter à ce que je ne comprends pas, pour ne pas perdre la suite du discours. Je vais le noter en style abrégé, pour le clarifier après l'écoute ou lors des arrêts.

**La discussion après l'écoute** me clarifiera certains aspects du sujet et me révélera probablement comment d'autres élèves interprètent certains comportements ou faits du récit. J'aurai comme cela une base plus solide pour réaliser la tâche.

**S'il n'y a pas de discussion**, je vais m'assurer de clarifier tous les aspects du sujet dont j'ai une compréhension vague ou partielle avant de passer à la tâche. Je dois donc les noter pour ne pas les oublier.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : Je sais ce que je dois faire. Je sais que la prise de notes est essentielle pour réaliser la tâche, et que je dois utiliser un style télégraphique ou des mots clés pour ne pas perdre la suite du récit. Je me sens à la hauteur de la tâche.

## QUOI

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| | S'informer sur l'émetteur pour orienter son écoute. | ← 9e |
| 10e | S'informer sur l'émetteur, *sur le sujet traité et* sur le contexte socioculturel et historique du discours pour orienter son écoute. | 10e |

**Définition du RAS** : Ces stratégies consistent à recueillir diverses informations qui pourraient être utiles pour une meilleure compréhension du discours, des réalités décrites ou de l'angle adopté par l'émetteur (trouver, par exemple, les informations pertinentes sur le climat social, politique et culturel de l'époque que vise le discours, sur le sujet du discours lui-même, le vocabulaire qui s'y rattache, ainsi que des renseignements pertinents sur l'émetteur).

### POURQUOI

On utilise ces stratégies pour orienter son écoute et faciliter la compréhension du discours. Ceci permet à l'auditeur de porter un jugement éclairé sur le contenu du discours, en établissant des liens entre ses connaissances antérieures et ce qu'il va écouter/visionner.

### QUAND

On utilise ces stratégies **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à l'annonce du sujet, du nom de la personne qui émet le discours ou de l'émission d'où le discours est tiré;
- à l'annonce du contexte ou du pays d'origine dans lequel le discours a été créé;
- quand on a des indices sur l'auteur, son intention, etc.;
- quand on est conscient d'avoir des lacunes dans ses connaissances sur tel ou tel sujet, telle ou telle époque, etc.;
- quand on a spécifié la tâche qui suit la situation d'écoute.

**Métacognition**

On utilise également ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des difficultés à suivre le discours parce qu'on n'avait pas de connaissances de base sur l'émetteur, le sujet du discours ou le vocabulaire qui s'y rattache;
- on n'a pas pu faire de liens à cause d'un manque de connaissances sur le contexte ou sur l'émetteur;
- on a porté un mauvais jugement sur le discours;
- on a décroché du discours ou porté des jugements hâtifs sur l'émetteur ou le contenu du discours à cause de connaissances erronées/idées préconçues ou d'un manque d'information sur le contexte ou sur l'émetteur.

**COMMENT**

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **évaluer la nécessité de s'informer ou de consulter des personnes-ressources sur un ou plusieurs aspects** (auteur, sujet traité, contexte socioculturel et historique) **en fonction de sa familiarité avec le sujet et de ses expériences antérieures d'apprentissage;**
- **trouver la ou les sources de référence les plus appropriées en fonction de l'information recherchée** (ex. : lectures préalables, personnes-ressources, Internet, etc.);
- **recueillir l'information pertinente.**

### Mise en situation

Un enseignant de français propose à ses élèves le visionnement du film « Jean de Florette » qui est l'adaptation cinématographique d'un roman de Marcel Pagnol. Il sait que le contexte socioculturel du film est peu relié à celui des élèves et que ceci peut les démotiver et leur créer des difficultés de compréhension. En outre, la langue utilisée devient parfois difficile à comprendre à cause de l'accent particulier à la région de la France où se passe l'action. Par contre, l'histoire et les valeurs qui y sont véhiculées pourraient facilement captiver l'intérêt des élèves s'ils avaient un peu d'information sur l'auteur, le lieu et le contexte historique du discours.

### Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour se préparer à l'écoute d'un discours qui est peu relié à sa réalité.

▶ **J'analyse la tâche et le genre de discours que je vais écouter.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, je sais que je vais visionner un film d'après un roman de Marcel Pagnol, qui illustre des événements ayant lieu en France, en Provence, autour des années 1920. Je sais qu'après le visionnement, je dois faire une analyse des personnages de l'histoire et réagir à leurs comportements. Pour l'instant je ne sais rien sur Marcel Pagnol, sur son époque, sur ce qui pourrait m'intéresser dans ce film. Je ne sais pas si je vais avoir la patience de suivre attentivement l'action de ce film; je sais qu'il est long car on mentionne la durée sur la vidéocassette.

▶ **Je pense à la nécessité de m'informer ou de consulter quelqu'un sur l'auteur, le sujet traité, le contexte socioculturel et historique en fonction de ce que je connais déjà sur le sujet et de mes expériences antérieures.**

Ex. : J'ai déjà lu des livres ou visionné des documentaires sur cette période historique. Mes grands-parents m'en parlent aussi et je sais que c'était une période assez difficile du point de vue économique pour certaines gens. Par contre, je ne connais pas l'auteur. Je me demande sur quoi il va mettre l'accent dans son histoire : est-ce qu'il va se concentrer sur les relations entre les personnages, ou plutôt sur les caractéristiques de l'époque? Est-ce un film d'action ou plutôt un film psychologique? Je pense que j'ai besoin d'apprendre ce dont cet auteur traite dans ses œuvres pour voir si ça m'intéresse.

▶ **Je dois trouver la source de référence la plus appropriée à ce que je cherche et recueillir l'information pertinente.**

Ex. : Ce qui va le plus m'aider dans ce cas, c'est Internet. Je n'ai qu'à taper le nom de l'auteur ou du titre et je vais voir quel genre d'œuvres il a écrit. Voilà! J'apprends que c'est lui qui a écrit « La Gloire de mon Père » et « Le Château de ma Mère » et que le public a accueilli avec enthousiasme toutes ses œuvres. Je me souviens maintenant que j'ai visionné ces deux films quand j'étais en huitième année et que je les ai bien aimés. J'apprends aussi qu'il a dédié son roman à sa femme et que l'adaptation cinématographique a eu beaucoup de succès, ce qui l'a déterminé à reprendre l'histoire et à en faire une transcription romanesque intitulée « L'Eau des collines », en deux volets : « Jean de Florette » et « Manon des sources ». Un site Web m'a donné un petit résumé de l'histoire et j'ai trouvé ça intéressant.

▶ **Je suis prêt pour le visionnement.**

Ex. : J'en sais maintenant assez sur le film que je vais visionner et je sais que je vais le suivre avec intérêt. L'accent provençal va parfois me créer des problèmes, mais le contexte m'aidera à comprendre ce que je trouve difficile; sinon, je vais profiter des arrêts pendant le visionnement pour éclaircir certains aspects. En fait, j'ai même hâte qu'on commence le visionnement.

Fr — **QUOI** — Imm

**12e ➡** Prévoir le point de vue de l'auteur.

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à déterminer, à partir d'indices, la perspective que l'émetteur adoptera sur un sujet quelconque.

**POURQUOI**

On utilise cette stratégie dans le but d'orienter son écoute et de faciliter sa compréhension du discours. Cette stratégie permet aussi de se préparer mentalement à écouter (ou à visionner) un discours soutenant une vision parfois étriquée, biaisée ou contraire à soi.

**QUAND**

On utilise ces stratégies **avant tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- en tenant compte de nos connaissances antérieures sur le sujet;
- quand on a des indices tels qu'une illustration, un titre, le type de média utilisé par l'émetteur, etc. qui permettent de faire des hypothèses concernant la vision de l'émetteur sur un sujet;
- quand on connaît l'émetteur ou son intention de communication;
- à l'annonce du type ou de la structure du discours qui sera présenté ou que l'émetteur est susceptible d'utiliser, et des constantes reliées à ce type ou à cette structure de discours.

**Métacognition**

On utilise cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manifesté peu d'intérêt par rapport à ce que l'on a écouté;
- on a eu des problèmes à comprendre un discours parce qu'on ne savait pas où l'auteur voulait en venir;
- on a eu des problèmes à suivre un discours parce que les différentes parties semblaient disparates ou confuses, ou parce qu'on n'a pas tenu compte de la structure particulière (par exemple, argumentative) utilisée par l'auteur.

**Note :** *On rajuste parfois son idée sur le point de vue de l'auteur* ***pendant*** *l'écoute pour orienter et faciliter sa compréhension.*

**COMMENT**

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;**
- **observer le genre de média utilisé par l'auteur pour transmettre son message;**
- **faire appel à ses connaissances de l'auteur ou de l'émetteur;**
- **lire avec une attention particulière l'information qui accompagne le document sonore ou la présentation de l'émetteur;**
- **émettre des hypothèses, à partir de tous ces indices, sur ce que l'auteur serait susceptible de communiquer à son public.**

## Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont souvent de la difficulté à définir ce que l'auteur ou le réalisateur d'un discours oral veut communiquer à son public. Parfois il leur est même difficile de suivre le fil du discours, car ils ne saisissent pas où l'auteur veut en venir. Par conséquent, ils montrent peu d'engagement pour le discours, ce qui influe sur leur capacité à bien réussir la tâche qui suit l'écoute.

## Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour percevoir le point de vue de l'auteur avant de commencer l'écoute d'un discours

▶ **J'analyse la tâche et le contexte du discours.**

Ex. : Je sais que je vais visionner un documentaire sur diverses manifestations de violence à travers les générations. Après le visionnement, je dois réaliser, avec un partenaire, le scénario d'un reportage semblable sur les formes de violence aujourd'hui.

▶ **J'observe le genre de média utilisé par l'auteur pour transmettre son message.**

Ex. : Le documentaire est réalisé sur vidéocassette et regroupe plusieurs séquences télévisées ou cinématographiques, des extraits de journaux ou de revues datant de divers moments historiques et des entretiens avec des sociologues ou des personnes qui ont été victimes, témoins ou même auteurs de divers actes de violence.

▶ **Je pense à ce que je sais sur l'auteur.**
**Je lis l'information qu'on m'a donnée.**

Ex. : Je ne connais pas l'auteur, mais, en lisant le matériel qu'on m'a donné, j'apprends que ce documentaire est réalisé par le seul survivant d'une famille qui a été victime d'une attaque terroriste lors d'une excursion en Irlande. J'apprends également que, dans la vidéo, on ne fera aucune référence à cette histoire tragique.

▶ **J'émets des hypothèses sur ce que l'auteur veut me communiquer.**

Ex. : En réfléchissant à tout ce que je sais déjà sur le réalisateur et aux grandes lignes du documentaire, je pense que l'auteur veut sensibiliser son public à l'inutilité de la violence, à la souffrance qu'elle a toujours créée à travers les générations et au fait que ses victimes ont souvent été des gens innocents qui, comme sa famille, se sont trouvés, pour une raison ou une autre, au milieu ou dans le chemin de gens sans scrupules.

▶ **Je me fais confiance.**

Ex. : J'ai maintenant une idée sur la position sur le réalisateur de cette vidéo. Je suis moi-même contre la violence qui fait de plus en plus de victimes dans le monde. Je me sens prêt à visionner le documentaire.

# GESTION DE L'ÉCOUTE

## Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la gestion de la tâche. Cette étape permet à l'auditeur :

- d'utiliser des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront sa compréhension du discours et la rétention de l'information;
- de résoudre des bris de compréhension;
- de se servir, en cours d'écoute, de ses connaissances et de ses expériences antérieures pour mieux saisir le sens du discours;
- de modifier les connaissances erronées sur divers sujets et d'acquérir de nouvelles connaissances;
- de réagir ou de développer un esprit critique face au discours;
- de mieux réussir la tâche qui suit l'écoute du discours.

Les tableaux qui suivent contiennent toutes les stratégies de gestion de l'écoute de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

| Fr | Résultat d'apprentissage général | Imm |
|---|---|---|
| CO2 ➡ | • L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. | ⬅ CO5 |

| Fr | Résultats d'apprentissage spécifiques | Imm |
|---|---|---|
| 6e | • Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation. | 6e |
| | • Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue. ⬅ | 6e |
| 7e | • Faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information. | 7e |
| 8e ➡ | • Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue. | |
| 8e | • Utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions. | 8e |
| | • Adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute. | |
| 9e | • Remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension. | 9e |
| 9e ➡ | • Noter les points sur lesquels il veut des clarifications. | |
| | • Utiliser des moyens pour tolérer l'ambiguïté, tout en ne perdant pas le fil conducteur. ⬅ | 9e |
| 10e | • Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours explicatif. | 10e |
| | • Remettre en question ses hypothèses et les modifier, au besoin, pour soutenir sa compréhension. | |
| 10e ➡ | • Noter des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet. | |
| | • Utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'émetteur. ⬅ | 10e |
| 11e | • Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours analytique. | 11e |
| | • Prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information. | |
| 12e | • Faire appel à ses connaissances sur l'organisation du discours argumentatif. | 12e |
| 12e ➡ | • Ajuster au besoin sa manière d'écouter ou de visionner en tenant compte du déroulement du discours et du changement dans la situation d'écoute. | |
| 12e ➡ | • Faire appel à ses connaissances de l'émetteur et du contexte de production pour soutenir sa compréhension. | |
| 12e ➡ | • Utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'auteur. | |
| | • Noter des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet. ⬅ | 12e |

Voir l'explication de la légende à la page 30.

# Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

| Fr | Résultats d'apprentissage spécifiques | Imm |
|---|---|---|
| 6e | • Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation. p. 53 | 6e |
| 7e | • Faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information. p. 56 | 7e |
| 8e → | • Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue. p. 58 | ← 6e |
| 8e | • Utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions. p. 61 | 8e |
| 8e | • Adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute. p. 64 | 8e |
| 9e | • Remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension. | 9e |
| 10e | • Remettre en question ses hypothèses et les modifier, au besoin, pour soutenir sa compréhension. p. 66 | 10e |
| 9e → | • Noter les points sur lesquels il veut des clarifications. | |
| 10e → | • Noter des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet. p. 69 | ← 12e |
| | • Utiliser des moyens pour tolérer l'ambiguïté tout en ne perdant pas le fil conducteur . p. 72 | ← 9e |
| 10e | • Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours explicatif. | 10e |
| 11e | • Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours analytique. | 11e |
| 12e | • Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours argumentatif. p. 75 | 12e |

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 13-17).

| | | |
|---|---|---|
| 12e ➡ | • Utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'auteur. p. 78 | ⬅ 10e |
| 11e | • Prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information. p. 82 | 11e |
| 12e ➡ | • Ajuster au besoin sa manière d'écouter ou de visionner en tenant compte du déroulement du discours et du changement dans la situation d'écoute. p. 84 | |
| 12e ➡ | • Faire appel à ses connaissances de l'émetteur et du contexte de production pour soutenir sa compréhension. p. 87 | |

# Analyse et modelage des stratégies de gestion

| Fr | QUOI | Imm |
|---|---|---|
| 6e | Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation. | 6e |

**Définition du RAS :** Cette stratégie consiste à surmonter une difficulté de compréhension en trouvant des solutions qui tiennent compte de ce qui cause cette difficulté.

**POURQUOI**

On utilise cette stratégie dans le but de ne pas décrocher du discours à cause d'une difficulté de compréhension, mais d'y remédier en faisant appel à une stratégie de dépannage reliée à la source du problème.

**QUAND**

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on n'est pas certain d'avoir bien entendu ou compris les propos de l'émetteur;
- quand on a manqué momentanément d'attention ou de concentration sur le discours;
- quand on bute sur un mot inconnu ou sur une idée complexe;
- quand on écoute de l'information sur un nouveau thème et qu'on a peu de connaissances sur le sujet;
- quand on sent qu'il nous manque des éléments pour bien comprendre le discours;
- quand ce qu'on entend suscite une réflexion prolongée qui crée un bris d'attention pour la suite du discours;
- quand ce qu'on entend est trop abstrait, contradictoire ou ne suscite pas l'intérêt.

**Métacognition**

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a poursuivi l'écoute sans tenir compte des parties vagues ou difficiles à comprendre, mais critiques pour la compréhension du message;
- on a abandonné l'écoute d'un discours à cause de difficultés temporaires de concentration ou de compréhension;
- on n'a pas pris en note les points encore obscurs et que cela a nui à la compréhension du message ou à la réussite de la tâche.

**COMMENT**

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se rappeler ce qui peut créer un bris de compréhension, compte tenu du sujet, du contexte de la tâche, de ses propres habiletés d'écoute;**
- **déterminer si le discours est logique**, sinon
- **repérer la source du problème;**
- **examiner son importance pour la compréhension et décider s'il est nécessaire ou non de le résoudre**; s'il s'avère important et qu'il s'agit :
  - du vocabulaire, on essaie de trouver le sens du mot dans le contexte ou on poursuit l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu,
  - du sujet, on établit des liens entre ce qui a été entendu et ses connaissances antérieures,
  - d'un moment d'inattention (distraction), on identifie la source et on s'en éloigne, en essayant de retrouver sa concentration,
  - d'une pause pour réfléchir sur un élément important ou intéressant, on le prend en note pour y revenir plus tard,
  - d'un manque d'intérêt, on évalue l'importance de l'activité dans l'ensemble du projet ou le degré de familiarité avec le sujet;
- **rétablir la compréhension et reconstruire le sens du discours.**

### Mise en situation

Un enseignant constate, après une période d'observation, que les élèves qui réussissent moins bien lors des activités d'écoute sont généralement ceux qui décrochent de l'écoute à cause d'un bris de compréhension. Plusieurs entretiens avec ces élèves ont révélé le fait qu'ils n'étaient même pas conscients pourquoi, à un moment donné, pendant l'écoute d'un discours, ils ne pouvaient plus se concentrer sur la tâche. L'enseignant se rend compte qu'avant d'essayer de résoudre les problèmes de compréhension, ses élèves ont d'abord besoin de reconnaître ce qui cause un bris de compréhension, quand cela arrive.

### Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves ce qu'il fait quand il est en train d'écouter un discours. Il choisit, dans ce but, l'écoute d'un petit discours enregistré sur audiocassette qu'il arrête de temps en temps pour verbaliser ses pensées une fois que, pour une raison ou une autre, il a un problème de compréhension. Le discours représente, dans ce cas, une lettre qu'un psychologue écrit comme réponse à un message envoyé par l'un des lecteurs d'une revue.

## Avant de commencer l'écoute

▶ **Je suis conscient que, lors de l'écoute de ce discours, il y aura des idées qui ne me seront pas claires.**

Ex. : Ce discours est une réplique à une lettre dont je ne connais pas le contenu. Je m'attends à des mots inconnus, mais je ne vais pas m'arrêter sur ces mots pour ne pas perdre le reste du discours. Souvent, le contexte ou la suite me donnent des indices sur ce que je ne comprends pas, sinon, je vais le retenir pour le clarifier après l'écoute. Il se peut aussi que ce ne soit pas essentiel pour la compréhension globale du discours.

## Lors de l'écoute

▶ **Je repère la source du problème. J'examine son importance pour la compréhension et je décide s'il est nécessaire ou non de le résoudre. Si oui, je prends les moyens appropriés.**

Ex. : « L'argent contribue certainement à rendre la vie plus confortable, et peu de gens souhaitent s'appauvrir. » – Je ne comprends pas le mot « s'appauvrir ». Toutefois, ce mot comprend le mot **pauvre**. En plus, on parle d'argent. Probablement, ça veut dire que les gens n'aiment pas être pauvres.

Ex. : « Mais l'argent ne suffit pas pour **se sentir bien dans sa peau**. » – Je ne comprends pas cette expression. La suite me la clarifiera peut-être.
« Mon travail m'amène parfois dans des milieux riches, d'autres fois, dans des quartiers moyens ou des régions défavorisées. Je peux te confirmer qu'on trouve partout des enfants heureux et des enfants malheureux. » – Alors, ce qu'on me dit, c'est que, peu importe combien d'argent on a dans les poches, on a la même possibilité d'être heureux ou malheureux. Ça veut dire que l'expression que j'ai entendue tout à l'heure, « … l'argent ne suffit pas pour **se sentir bien dans sa peau** », signifie que l'argent ne suffit pas pour être en confiance. Etc.

Ex. : « Le plus important pour être bien, c'est de s'entourer de gens qu'on aime. » – J'aime bien cette idée, ça me fait penser à…, mais non, je vais y réfléchir plus tard pour ne pas perdre le reste du discours.

▶ **Je rétablis la compréhension et je reconstruis le sens du discours.**

Ex. : Le psychologue semble vouloir encourager et convaincre le correspondant que tout le monde peut être heureux et qu'il ne devrait pas se sentir malheureux à cause de sa condition sociale, tant qu'il a autour de lui des gens qu'il aime.

# QUOI

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| 7e | Faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information. | 7e |

**Définition du RAS :** Cette stratégie consiste à utiliser les indices spécifiques aux structures textuelles pour faciliter la compréhension et la rétention de l'information.

## POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prédire le déroulement d'une histoire et de déterminer les éléments importants dans le discours qu'on écoute, ce qui facilite les liens avec la nouvelle information et l'organisation des nouvelles connaissances.

## QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral, quelle que soit sa structure textuelle** (narrative, comparative, etc.), et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- à partir d'indices de signalement (mots clés, titres, sous-titres, tableaux, source, auteur, etc.) ou d'organisation (schémas, tableaux, catégories d'information, etc.) qui permettent l'identification de la structure.

**Métacognition**

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas tenu compte des particularités des diverses structures de discours et que cela a nui à la rétention, à la sélection ou à l'organisation de la nouvelle information.

## COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **observer le contexte du discours au fur et à mesure qu'on l'écoute;**
- **repérer les indices de signalement et tout ce qui a trait à l'organisation du discours** (ex. : mots ou phrases clés [« il était une fois »], titres, sous-titres, tableaux, schémas, catégories d'information, etc.);
- **organiser, en cours d'écoute, l'information entendue en tenant compte de la structure utilisée par l'émetteur pour reconstruire le sens du discours.**

### Mise en situation

Après une période d'observation, un enseignant remarque que ses élèves ne semblent pas accorder assez d'importance à l'organisation de l'information entendue, qu'ils retiennent des éléments insignifiants en ignorant des éléments importants, qu'ils présentent l'information retenue de façon désorganisée et souvent peu cohérente et qu'ils éprouvent parfois des difficultés à déceler les différentes catégories d'information.

### Modelage

Pour aider ses élèves à résoudre ce genre de problème, il décide de les sensibiliser à la présence de certains indices qui pourraient leur servir à reconnaître facilement la structure d'un discours, à mieux organiser leurs nouvelles connaissances et à retenir l'information de façon logique. Il modèle donc pour eux comment il procède pour bien gérer l'écoute d'un discours comparatif, dans ce cas, un court documentaire vidéo sur les conifères et les feuillus, qu'il présente dans le cours de sciences.

▶ **J'observe la structure du discours au fur et à mesure que je l'écoute.**

Ex. : Je viens d'entendre plusieurs renseignements sur les conifères et les feuillus. On me renseigne sur les caractéristiques communes et différentes des deux types d'arbres. L'information m'est donc fournie essentiellement sous trois catégories : ce qui est propre aux feuillus, ce qui est propre aux conifères et ce qui est propre aux deux.

▶ **Je repère les indices ayant trait à l'organisation du discours.**

Ex. : Je viens d'entendre :
« La silhouette des feuillus fait penser à une sphère, **tandis que** celle de conifères rappelle plutôt la forme d'un cône… les cônes sont les fruits des conifères et ils renferment des graines pour la reproduction de l'espèce. Les feuillus ont des feuilles de différentes formes qui présentent des nervures, **alors que** les conifères ont des aiguilles. Les fruits des feuillus renferment **aussi** des graines, **mais** ils se présentent sous toute une variété de formes et de textures. L'écorce est **commune** à **tous les arbres** et constitue l'enveloppe protectrice du tronc et des branches. Elle a le **même rôle que** la peau chez l'homme. »

Je vois aussi des images qui me permettent d'associer l'information que j'entends à celle que je vois.

Les mots clés comme tandis que, alors que, aussi, mais, commune, tous les arbres, même rôle m'indiquent dans quelle catégorie je dois noter les informations. Etc.

▶ **J'organise l'information entendue en tenant compte de la structure utilisée dans le discours.**

Ex. : Puisque, selon moi, il est clair qu'il s'agit d'une comparaison entre les arbres feuillus et les conifères, je fais un schéma ayant des catégories distinctes, l'une représentant les feuillus, une deuxième, les conifères et une troisième les ressemblances entre les deux. Pour chaque catégorie, j'ai des renseignements sur divers aspects, c'est-à-dire la silhouette, les feuilles, les fruits et l'écorce. Je vais noter en style télégraphique (non pas des phrases complètes, mais des mots clés) l'information importante pour ne pas l'oublier. Le schéma me permet de mieux organiser les informations et d'y revenir plus facilement. Au besoin, je peux ajouter d'autres catégories si je vois qu'on me donne des renseignements sur d'autres aspects que ceux que j'ai prévus initialement, par exemple, des liens avec les êtres humains.

▶ **Je reconstruis le sens du discours.**

Ex. : À la fin de l'écoute, je fais un survol de mes notes et je résume mentalement le discours entendu. Ceci me permet de passer à l'étape suivante de la tâche (p. ex. : présentation comparative du discours par écrit, réponses à des questions de compréhension, ajout d'une section qui n'a pas été abordée dans le discours et sur laquelle il faudra faire des recherches, etc.).

Fr — **QUOI** — Imm

8e ➡ Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue. ⬅ 6e

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à faire le transfert des connaissances qu'on a dans une langue autre que celle du discours entendu pour mieux saisir et mieux retenir ce qu'on écoute.

## POURQUOI

On utilise cette stratégie pour résoudre certaines difficultés de compréhension en ce qui a trait à l'organisation du message ou au sens de certains mots utilisés dans un discours oral en français.

## QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a besoin de résoudre une difficulté de compréhension;
- avant de faire appel à un dictionnaire;
- quand le discours comprend des mots inconnus/des structures qui ressemblent à des mots/des structures qu'on utilise dans une autre langue;
- quand on veut vérifier sa compréhension d'un mot inconnu ou d'une structure de phrase moins commune.

### Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pensé à faire le lien entre les structures ou les mots communs à deux ou à plusieurs langues connues et qui pourraient fournir des pistes de compréhension.

## COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **repérer le mot/la structure qui crée un bris de compréhension dans le discours** (ex. : « fortune », « pauvreté »);
- **établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues** (ex. : « fortune », « poverty ») **ou un sens différent en français et dans l'autre langue connue;**
- **reconstruire le sens du mot/de l'information en question;**
- **vérifier si le mot/l'information en question s'insère bien dans le contexte.**

## Mise en situation

Bien des élèves évoluent sous l'influence d'une autre langue qu'ils connaissent et utilisent au quotidien, ce qui explique certaines frustrations et difficultés lorsqu'il s'agit d'exprimer clairement leurs pensées. Ils pensent souvent que ceux qui connaissent et utilisent une seule langue à l'école réussissent mieux dans leurs études. Ils ne deviennent conscients que plus tard dans leur vie des avantages que la connaissance d'une deuxième ou d'une troisième langue leur confère. Parfois, ils ne prennent pas conscience du tout des transferts linguistiques réciproques qu'ils peuvent faire d'une langue à l'autre et de l'ouverture que cela peut leur donner sur les plans personnel et professionnel.

## Modelage

Pour que ses élèves tirent profit de la connaissance d'une autre langue, plutôt que de considérer ce fait comme un obstacle à leur réussite dans la communication écrite et orale, un enseignant se décide à modeler pour eux comment il transfère ses connaissances de l'anglais pour mieux comprendre le message qui lui est communiqué en français. Pour ce faire, l'enseignant se sert d'un enregistrement sonore qu'il écoute avec ses élèves une première fois et qu'il reprend ensuite, en l'arrêtant de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

| ▶ **Je repère le mot/la structure que je ne comprends pas.** | **Je pense à un mot/une structure qui ressemble à un mot/une structure propre à l'autre langue que je connais.** | **Je reconstruis le sens du mot/de l'information en question.** |
|---|---|---|
| Ex. : « Le danger plane au-dessus des collines. » – je sais que j'ai déjà rencontré le mot « plane » comme verbe, mais je ne me souviens pas de son sens. | Ce mot s'écrit comme le mot anglais « plane » qui veut dire ***avion***. | Alors, ça veut peut-être dire que le danger vole au-dessus des collines. |
| Ex. : « J'ai l'impression que le calme revient lentement. On n'entend plus les fortes explosions terrifiantes d'obus ni les détonations. » – Je ne connais pas les mots « terrifiantes », « obus » et « détonations ». | Je sais qu'en anglais le mot « terrifying » signifie ***effrayant***; le mot « obus » ne m'est pas familier, par contre « détonation » existe sous la même forme, mais une prononciation différente, en anglais, la signification en est probablement la même : ***bruit violent*** comme celui d'une bombe; l'***obus*** pourrait donc être une sorte de bombe. | Alors, si je comprends bien ce qu'on me dit, c'est que l'atmosphère est calme de nouveau (« le calme revient »), qu'on n'entend plus les effrayantes explosions ni le bruit énorme des bombes. |
| Ex. : « Juste une rafale, puis le silence se refait très vite. Maman se désespère, mais papa essaie de la rassurer. » – Je ne connais pas les mots « rafale », « se désespère » et « rassurer ». | Je ne connais pas le mot « rafale », mais la suite de la phrase m'indique que cela s'oppose d'une certaine façon au mot « silence ». C'est peut-être une autre bombe. Je vais noter le mot et le vérifier après l'écoute; « se désespère » ressemble au mot anglais « despair », ça doit avoir le même sens : ***désespoir, découragement***; le mot « rassurer » fait penser au mot anglais « reassure », qui veut dire ***encourager, réconforter***. | Alors, en pensant au sens de l'idée, ce qui arrive, c'est encore le bruit d'une bombe suivi du calme. La mère de celui qui communique le message est découragée, mais son mari l'encourage, la réconforte. |

▶ **Je vérifie si le mot/l'information en question s'insère bien dans le contexte.**

Ex. : En faisant un retour mental sur ce que j'ai compris, cela a l'air d'être logique dans le contexte du discours. Je continue de cette façon l'écoute du reste du discours.

## QUOI

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| 8e | Utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions. | 8e |

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à se servir de ses connaissances ou de certains mots clés qui accompagnent les énoncés exprimant des faits et des opinions pour faire la distinction entre ce qui est précis et peut être prouvé et ce qui n'est qu'une façon personnelle, subjective d'interpréter et de voir les choses.

### POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de devenir plus critique devant ce qu'on écoute et de discerner ce qui est factuel de ce qui ne l'est pas.

### QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on écoute des reportages ou d'autres types de discours présentant les opinions d'un émetteur;
- quand on veut se faire une opinion sur les informations ou sur les idées présentées par l'émetteur d'un discours;
- quand la tâche exige une étude critique d'un discours informatif.

**Métacognition**

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on était porté à croire les événements décrits dans un discours pour constater plus tard que l'émetteur les avait présentés dans une perspective personnelle et profondément biaisée;
- on a pris pour des faits (réalités objectives) des énoncés qui étaient de simples opinions de l'émetteur.

### COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **être conscient que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, alors que les opinions sont des énoncés qui ne peuvent pas être prouvés hors de tout doute;**
- **reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité** (ex. : « Honoré de Balzac est un écrivain français »), **alors que d'autres sont d'ordre subjectif** (ex. : « Honoré de Balzac est *le plus grand* écrivain français »; « Les personnes âgées n'acceptent pas le phénomène hip-hop parce qu'elles ne comprennent pas sa subtilité. »);
- **repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité;**
- **utiliser ces indices pour départager les faits des opinions.**

## Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves n'arrivent pas toujours à discerner entre ce qui est factuel et ce qui représente une façon subjective de voir certaines réalités. Il se propose donc de leur faire découvrir quelques indices dont ils pourraient se servir pour faciliter cette distinction.

## Modelage

Par conséquent, l'enseignant se sert d'un court reportage sur le phénomène hip-hop, afin de modeler pour ses élèves comment reconnaître les indices qui aident à distinguer les faits des opinions. Pour ce faire, il écoute d'abord le discours une première fois avec ses élèves, pour avoir une idée globale du sujet du discours; ensuite, il reprend l'écoute du reportage qu'il arrête, cette fois, de temps en temps pour faire place à ses commentaires.

### Avant l'écoute

▶ L'enseignant fait d'abord un remue-méninges pour amener ses élèves à se rappeler des exemples de faits et d'opinions rencontrés lors de situations antérieures d'apprentissage; cette discussion en grand groupe vise à rendre les élèves conscients que **les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, alors que les opinions sont des énoncés qui ne peuvent pas être prouvés hors de tout doute**. Même si, pour le moment, cette distinction est encore abstraite, cela crée un cadre propice pour le modelage qui suit.

### Pendant l'écoute

▶ **Je reconnais que certains énoncés sont neutres et je repère les indices qui signalent la neutralité.**

Ex. : « Le hip-hop est un mode de vie qui comprend la danse, les arts visuels, la poésie et la musique. » – Je remarque qu'il n'y a aucun adjectif qualificatif dans cet énoncé, ce qui me confirme la neutralité du message.

| | |
|---|---|
| Qu'est-ce que je pense de cet énoncé? Est-il vrai? | → Je pense que oui. |
| Pourrais-je me tromper? | → Non, parce que l'évolution historique de ce phénomène a mené à cette conclusion. |
| Est-ce que la réalité de cet énoncé peut être prouvée? | → Oui, par exemple, on sait bien que la danse qui caractérise ce phénomène, c'est surtout du break dancing et d'autres mouvements. Ensuite, la poésie est récitée par-dessus une musique scandée de façon martelée, surnommée « rap ». Le graffiti est une façon visuelle de s'exprimer sur les lieux publics de certains adeptes de ce phénomène. |

▶ **Je reconnais que d'autres énoncés sont subjectifs et je repère les indices qui signalent la subjectivité.**

Ex. : « C'est un phénomène qui prône la violence » ; « Si on porte une casquette et qu'on a des pantalons larges, on est adepte de la philosophie du hip-hop. »

Qu'est-ce que je pense de ces énoncés? Sont-ils vrais? → Je ne pense pas que ce soit un phénomène qui prône la violence. Cela peut être ce que pensent certaines gens. C'est vrai que les paroles des chansons hip-hop font souvent référence à la violence, mais, à mon avis, c'est au sens figuré plutôt qu'au sens propre. Ce sont des chansons qui dénoncent certains aspects et qui décrivent une certaine réalité telle qu'elle est vue par ses adeptes.
Ensuite, en ce qui concerne le deuxième énoncé, je peux dire que ceux qui pratiquent la planche à roulettes portent souvent des casquettes et des pantalons larges, sans nécessairement être adeptes du hip-hop.

Est-ce que ces énoncés sont valables pour tout le monde et personne ne peut nier leur réalité? → Comme ces énoncés expriment seulement le point de vue de certaines personnes, ils ne sont vrais que pour ces personnes-là. Ce sont donc des énoncés subjectifs.

▶ **J'utilise ces indices pour départager les faits des opinions.**

Ex. : Alors, si un énoncé exprime une réalité valable pour tout le monde et que personne ne peut prouver le contraire, c'est un fait. Par contre, l'énoncé dont la réalité ne peut être prouvée hors de tout doute et qui représente ce que pense un individu ou un groupe de gens, c'est une opinion.

## Q U O I

| Fr | | Imm. |
|---|---|---|
| 8e | Adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute. | 8e |

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à cesser toute activité en cours et à diriger son regard et à concentrer son attention vers la source émettant le discours (personne, magnétophone, magnétoscope, télévision, ordinateur).

**POURQUOI**

On utilise cette stratégie dans le but d'établir le meilleur contact possible avec l'émetteur, pour pallier des bris de compréhension et pour rentabiliser son écoute (ou rendre son écoute aussi profitable que possible).

**QUAND**

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière**.

**Métacognition**

On utilise également cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des difficultés à se concentrer sur l'émetteur ou sur le discours;
- on n'a pas bien réussi la tâche qui a suivi le discours à cause de certains comportements, attitudes ou actions qui ont nui à l'écoute ou qui ont causé une perte d'information.

**COMMENT**

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **renoncer à toute autre activité qui pourrait nuire à la concentration**;
- **prêter une oreille attentive au locuteur**;
- **regarder le locuteur, le cas échéant, afin de capter l'information qui se dégage des indices visuels** (mimique, gestes, etc.);
- **déterminer si son attitude permet de se concentrer sur l'écoute**;
- **modifier son attitude, si nécessaire**, en gardant l'attention sur le locuteur et/ou l'esprit ouvert envers ses propos.

### Mise en situation

Au début de l'année scolaire, un enseignant remarque que, lors de l'écoute d'un discours, plusieurs de ses élèves continuent une activité quelconque et que d'autres discutent entre eux, ce qui les empêche de se concentrer exclusivement sur le message, en perdant certains aspects du discours et en causant, implicitement, des problèmes de compréhension. Ce comportement est aussi susceptible de distraire les élèves ayant une attitude appropriée envers l'écoute.

## Motivation

Pour montrer à ses élèves l'importance de cette stratégie, il propose à ses élèves un contre-exemple : il divise la classe en deux grandes équipes et leur dit qu'il va leur faire la lecture expressive d'une courte histoire illustrée. Il demande à tous ses élèves de prêter une oreille attentive à sa voix et d'observer tout ce qu'il va leur montrer durant la lecture. L'enseignant se place de façon à ce qu'une équipe puisse bien le voir lorsqu'il lit, ainsi que les illustrations qu'il montre au cours de la lecture, tandis que l'autre équipe ne voit presque rien. Après avoir lu la moitié de l'histoire, l'enseignant procède de la même manière avec la fin de l'histoire, en privilégiant cette fois l'équipe qui avait été désavantagée antérieurement.

Après avoir fini la lecture, l'enseignant pose des questions précises à ses élèves pour vérifier leur compréhension. Ces questions feront référence au contenu de l'histoire, à la signification des illustrations, aux inflexions de la voix, aux gestes, etc. La partie essentielle de cette démarche a lieu quand l'enseignant amène les élèves à **se rendre compte** que leurs réponses sont moins précises ou même inexactes, quand ils ne pouvaient pas bien voir la personne qui parlait ou les illustrations. Il leur fait ainsi comprendre **l'importance de bien regarder la personne qui parle et d'écouter attentivement le message transmis**.

**Note :** *Au cours des activités d'écoute ultérieures, l'enseignant peut faire référence à l'expérience vécue par ses élèves lors de l'activité décrite ci-dessus pour qu'ils se rendent compte que cette stratégie est essentielle dans n'importe quelle situation d'écoute. Il peut, s'il le veut, modeler devant eux comment, pour devenir un auditeur efficace, il prête attention lui-même à ce qu'il écoute.*

## Q U O I

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| 9e | Remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension. | 9e |
| 10e | Remettre en question ses hypothèses et les modifier, au besoin, pour soutenir sa compréhension. | 10e |

**Définition du RAS** : Ces stratégies consistent à être prêt à reconnaître et à modifier ses connaissances préalables ou les hypothèses émises en cours d'écoute, si elles sont infirmées par les informations nouvelles fournies dans le discours.

**POURQUOI**

On utilise ces stratégies dans le but de résoudre certains problèmes de compréhension causés par des connaissances erronées ou des hypothèses non fondées.

**QUAND**

On utilise ces stratégies **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on constate que l'information entendue ne correspond pas à ce qu'on connaissait sur le sujet ou qu'elle s'éloigne de ses prédictions;
- quand on veut clarifier certaines ambiguïtés causées par des prédictions ou des connaissances antérieures erronées.

**Métacognition**

On utilise également ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mal interprété un discours en se basant sur des connaissances antérieures erronées, mais profondément ancrées dans sa tête;
- on s'est éloigné du fil conducteur du discours à cause d'hypothèses totalement ou partiellement erronées.

**COMMENT**

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **identifier l'information nouvelle qui pose un problème;**
- **reconnaître que ce qu'on savait/prédisait ne correspond pas ou correspond partiellement à l'information fournie par l'émetteur;**
- **corriger ses connaissances/hypothèses erronées à partir de la nouvelle information;**
- **émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur l'information entendue;**
- **valider les nouvelles connaissances/hypothèses à partir du contexte;**
- **modifier le réseau des connaissances en remplaçant les connaissances erronées par de nouvelles connaissances;**
- **poursuivre la reconstruction du sens du discours à partir de nouveaux indices ou de nouvelles connaissances.**

## Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves comprennent parfois mal un discours ou interprètent de façon erronée certaines informations. En essayant de trouver la source de ce problème, il en arrive à la conclusion que les élèves ont souvent des connaissances partiellement ou totalement erronées sur divers aspects du sujet et que ces connaissances sont si profondément ancrées dans leur tête qu'elles nuisent à l'acquisition/l'intériorisation de nouvelles connaissances. Il constate que cela est souvent dû au fait que ses élèves ne modifient pas leurs hypothèses au cours de l'écoute, quand celles-ci sont démenties par la nouvelle information.

## Modelage

Afin d'aider ses élèves à résoudre ce problème, l'enseignant se propose, par le biais d'un modelage, de montrer comment il revient, au cours de l'écoute d'un discours, sur ses connaissances antérieures/hypothèses en les modifiant si elles se révèlent erronées ou non fondées. Pour ce faire, il choisit l'écoute d'un discours sur les jumeaux identiques.

▶ **Je repère l'information nouvelle qui pose un problème.**

Ex. : « Les gens qui ont exactement les mêmes gènes que d'autres sont des jumeaux identiques. Leur corps est pareil en tout, mais cela ne veut pas dire qu'ils pensent de la même façon, qu'ils ont les mêmes goûts ou qu'ils réagissent de la même manière devant diverses situations. »

▶ **Je me rends compte que ce que je pensais savoir ne correspond pas ou correspond partiellement à l'information fournie par l'émetteur.**

Ex. : Je ne savais pas que ces gens ont les mêmes gènes; je pensais qu'ils avaient la même façon de penser et de réagir et que leurs goûts étaient habituellement identiques.

▶ **Je corrige mes connaissances erronées à partir de la nouvelle information.**

Ex. : Alors, ce que je sais maintenant est différent de ce que je savais, c'est-à-dire que les jumeaux ont les mêmes gènes, mais leur caractère peut être totalement différent. Ce sont deux personnes distinctes.

▶ **J'émets de nouvelles hypothèses à partir de l'information entendue.**

Ex. : Le discours va probablement me fournir des renseignements sur ce qui rend les jumeaux différents.

▶ **Je valide mes nouvelles connaissances/hypothèses à partir du contexte.**

Ex. : « Le corps d'un être humain ressemble à un contenant : dans deux pots identiques, on peut mettre des choses différentes. On ne pourra donc jamais dire qu'un pot de confiture est identique à un pot de cornichons. C'est ce qui arrive aussi aux gens. Ils deviennent ce que leur vie, leurs expériences, leur entourage, leur éducation ont fait d'eux. » – J'ai donc bien compris. Les jumeaux sont identiques seulement du point de vue physique, mais leur évolution et leurs expériences de vie différentes font d'eux des personnes différentes. Mon hypothèse par rapport à la suite du discours s'est avérée exacte aussi.

▶ **Je reconstruis le sens du discours à partir de nouveaux indices ou de nouvelles connaissances et je poursuis de cette façon jusqu'à la fin du discours.**

Ex. : Les jumeaux sont identiques physiquement, mais les expériences cognitives et affectives qu'ils vivent durant leurs vies font d'eux deux personnes tout à fait distinctes.

## Q U O I

| Fr | Imm |
|---|---|
| 9e ➡ Noter les points sur lesquels il veut des clarifications. | |
| 10e ➡ Noter des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet. | ⬅ 12e |

**Définition du RAS** : Ces stratégies consistent à sélectionner et à noter en cours d'écoute les éléments ambigus sur lesquels on doit revenir ou les éléments nouveaux, inhabituels, surprenants qu'on juge intéressant d'approfondir lors d'une discussion ou d'une recherche.

**POURQUOI**

On utilise ces stratégies dans le but de bien comprendre et de mieux retenir l'information nouvelle ou essentielle d'un discours, de la transmettre, d'en discuter ou d'en savoir davantage.

**QUAND**

On utilise ces stratégies **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand l'information entendue semble confuse;
- quand le discours présente des aspects nouveaux, inhabituels, surprenants qu'on veut retenir ou approfondir;
- quand la tâche qui suit est axée sur des aspects nouveaux, inhabituels ou surprenants du discours entendu.

**Métacognition**

On utilise également ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'écoute si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mal interprété certains aspects;
- on avait du mal à se souvenir de certains aspects;
- on n'avait pas identifié de points clés à partir desquels poursuivre sa recherche pour approfondir ou élargir le sujet.

**COMMENT**

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **identifier les aspects qui ont besoin de clarification ou les aspects susceptibles de stimuler la discussion;**
- **les noter en cours d'écoute, en style télégraphique** (lors de la première et/ou de la deuxième écoute);
- **juger de la pertinence d'apporter devant le groupe les aspects qu'on considère comme intéressants;** *si on trouve que ce serait profitable d'en faire part aux autres,*
- **donner suite à cette initiative après l'écoute.**

### Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves hésitent souvent à reconnaître et à dissiper certains doutes lors d'une situation d'écoute. Ces doutes influent sur leur compréhension et par conséquent sur leur capacité à réaliser la tâche. Il se décide donc à encourager ses élèves à noter les aspects qui pourraient faire l'objet d'une discussion ou d'une étude approfondie.

## Modelage

L'enseignant se décide à donner aux élèves un exemple concret de ce qu'il fait lui-même lorsqu'il écoute un discours pour leur montrer l'importance d'atténuer leurs doutes, de résoudre les bris de compréhension ou de discuter de certains aspects intéressants. Pour rendre cette activité plus motivante, il choisit l'écoute d'un discours sur l'importance de parler de ses problèmes.

▶ **Ce que je viens d'entendre n'est pas clair pour moi.**

Ex. : « Faire part aux autres de ce qu'on ressent peut aider à voir le monde sous une lumière différente. On se demande pourquoi. »

Je ne comprends pas l'idée. Même le discours continue par une interrogation : « On se demande pourquoi. ». En effet, comment le simple fait de parler aux autres de ses sentiments pourrait-il changer sa manière de voir le monde?

**Je vais noter cette question pour ne pas perdre le reste du discours.** La suite pourrait aussi me donner la réponse. Sinon, je vais demander des clarifications à ce sujet.

▶ **J'aimerais approfondir ce que je viens d'entendre.**

Ex. : « Durant notre existence, on éprouve des désirs toujours nouveaux, des besoins d'affirmation, de liberté, d'autonomie, d'accomplissement. On est toujours à la recherche d'un changement, de quelque chose de nouveau qui vienne compléter nos vies, on pense l'avoir saisi, à un moment donné, mais l'enchantement disparaît après un bout de temps et on commence à chercher autre chose. »

Je trouve que c'est une idée intéressante. Mais je pense que l'auteur exagère. J'ai connu bien des gens qui semblent bien dans leur peau et qui ne semblent pas vouloir de changement dans leur vie. C'est un aspect dont j'aimerais parler aux autres pour voir ce qu'ils en pensent.

**Je vais noter cette idée pour ne pas perdre le reste du discours.** La suite pourrait me fournir plusieurs détails à l'appui de ces affirmations

Ex. : « Est-on seul dans cette recherche? Est-ce normal d'être comme ça? Faut-il changer? Faut-il le cacher et fuir tout ce qui pourrait briser le confort d'une vie familière, régulière, la même chaque jour...? »

L'émetteur se pose lui-même des questions. Quelques-unes, je me les pose parfois moi-même. Ce qui est sûr, c'est qu'il me laisse y réfléchir tout seul. Il ne me donne pas les réponses que je cherche. C'est pourtant un sujet qui m'intéresse. Est-ce que cela veut dire que je me trompe sur les gens que j'ai cru heureux autour de moi, car, en fait, ils cachent leur désir de changement par peur de ne briser le confort de leur stabilité? Est-ce que cela veut aussi dire que des gens heureux, ça n'existe pas?

**Je vais noter cette question pour ne pas perdre le reste du discours.**

- **Je juge de la pertinence d'apporter devant le groupe les aspects qu'on juge intéressants.**

  Ex. : Ce discours me déroute un peu en ce qui concerne certaines questions que je me pose; il y a des aspects que j'ai besoin d'éclaircir et d'approfondir en en discutant avec quelqu'un. La discussion pourrait aussi répondre à ma première question. Je verrai si, vraiment, en parlant de ce que je ressens, je vais « voir le monde sous une lumière différente ».

Fr — **QUOI** — Imm

Utiliser des moyens pour tolérer l'ambiguité tout en ne perdant pas le fil conducteur. ← 9e

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à ne pas se laisser décourager par certains aspects qu'on comprend moins ou qu'on ne comprend pas, mais à continuer l'écoute en suivant l'idée directrice du discours.

## POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de ne pas décrocher de l'écoute d'un discours à cause d'un mot ou d'une idée qu'on ne comprend pas, mais de la poursuivre en se donnant comme but la compréhension globale du message.

## QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand il s'agit d'éléments qui nuisent à la compréhension générale du discours;
- quand on a déjà saisi l'idée directrice du discours, mais qu'on a des doutes sur certains éléments du discours;
- quand l'émetteur semble s'éloigner du sujet.

**Métacognition**

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas pu se concentrer sur l'écoute d'un discours à cause de quelques éléments moins clairs;
- on a perdu le fil conducteur du discours à cause de quelques aspects confus ou qui se prêtent à différentes interprétations;
- on a perdu l'intérêt pour l'écoute à cause de mots ou d'idées qu'on ne comprenait pas.

## COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **identifier ce que l'émetteur veut transmettre;**
- **repérer ce qui crée un bris de compréhension** (un mot, une idée, certains aspects, etc.);
- **évaluer son importance pour la compréhension du discours et décider s'il est nécessaire ou non de le résoudre;**
- **passer à la prochaine étape, en fonction de la décision prise, soit :**
  - continuer l'écoute si le problème n'entrave pas la compréhension globale du message;
  - revoir les stratégies de dépannage qui peuvent aider à solutionner le problème s'il entrave la compréhension globale du message (faire appel au contexte; attendre une deuxième écoute, le cas échéant; noter, en style télégraphique, ses questions pour les clarifier après l'écoute; examiner les illustrations, s'il y en a, etc.).

## Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves se débrouillent mieux en lecture qu'en écoute, même lorsqu'il s'agit de discours ayant le même degré de difficulté. Plusieurs entretiens avec ses élèves lui ont révélé que parfois, en suivant le discours, il leur arrive de ne pas comprendre ce qu'on veut leur communiquer au juste, à cause de digressions du sujet ou d'une surcharge d'informations qui leur fait perdre l'essentiel du discours ou s'en éloigner. En lecture, ils ont le temps de rétablir leur compréhension ou de retrouver le fil conducteur du message, alors qu'en écoute, tout se déroule si vite qu'avant même de se rendre compte de ce qui se passe, c'est déjà trop tard. Il n'y a pas moyen de revenir sur ce qu'ils n'ont pas retenu ou pas compris.

## Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il fait pour suivre un discours et soutenir sa compréhension, en dépit de quelques éléments qui pourraient prêter à confusion. Pour ce faire, il choisit le visionnement du premier acte d'une pièce de théâtre. Il arrête l'écoute de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

▶ **J'essaie de comprendre ce que l'émetteur veut me transmettre.**

Ex. : En pensant à ce que j'ai écouté jusqu'à maintenant, j'ai l'impression que ce qui est important à suivre c'est la relation de Céline avec son ami Roland et l'évolution de leurs rapports. Les parents de la fille pensent que cette relation ne va pas durer à cause de la nature frivole et superficielle de Roland qui n'a jamais eu de relation stable dans sa vie. De plus, il est beaucoup plus âgé qu'elle. Ils ne veulent pas que leur fille souffre, alors, ils essaient de recourir à plusieurs stratagèmes destinés à décourager Céline de continuer à voir Roland. Je suis curieux de voir ce qui va se passer, car j'ai l'impression que cette fois Roland est sincère, alors je pense que les parents de Céline ne devraient pas s'en mêler.

▶ **Je repère l'élément qui pose un problème** (un mot, une idée, certains aspects, etc.).

Ex. : La scène que je vois maintenant me montre un restaurant presque vide; une jeune femme très jolie et bien élégante entre et semble chercher quelqu'un. Elle ne trouve pas qui elle cherche et s'assied à une table au coin de la pièce, qui lui donne une bonne vue de l'entrée. On s'attarde un peu trop sur cette fille et cela n'a rien à voir avec ce que j'ai vu avant. Si je voyais au moins un personnage qui m'est familier. Je ne comprends pas ce qui se passe. Voilà que l'action revient tout à coup sur le couple qui m'intéresse. Ils sont dans la rue et ils se promènent heureux en s'arrêtant de temps en temps devant les vitrines des magasins. Je vois de nouveau le restaurant et la jeune femme qui regarde sa montre.

▶ **J'examine son importance pour la compréhension et je décide s'il est nécessaire ou non de le résoudre.**

Ex. : Ça m'étonnerait que la présence de la jeune femme soit superflue. J'ai l'impression qu'à un moment donné, il y aura un lien avec l'histoire de Céline et de Roland. Ou bien peut-être pas; et si la femme est en fait le personnage à suivre? J'ai besoin de comprendre quel est le rapport entre la femme et le couple pour savoir sur quoi ou sur qui me concentrer.

▶ **Je dois résoudre ce problème pour comprendre le discours.**

Ex. : Pour l'instant, afin de ne perdre aucun détail qui pourrait s'avérer important plus tard, je dois accorder une attention égale aux deux situations. J'apprendrai s'il y a un rapport entre eux ou non. La suite pourrait m'éclaircir là-dessus. Je vois quelqu'un qui entre dans le restaurant et salue la jeune femme. Est-ce que j'ai bien entendu? Le nom de famille de la femme est le même que celui de Roland. Est-ce une coïncidence? Sinon, qui est cette femme? Sa sœur ou bien…? Non, c'est pas possible. Mais pourquoi pas? Cela donnerait du sens à la situation. Je vais continuer l'écoute et je vais l'apprendre.

## QUOI

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| 10e | Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours explicatif. | 10e |
| 11e | Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours analytique. | 11e |
| 12e | Faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours argumentatif. | 12e |

**Définition du RAS** : Ces stratégies consistent à se servir de ce qu'on sait déjà sur les techniques utilisées pour tel ou tel type de discours pour mieux délimiter son champ de concentration et mieux soutenir sa compréhension.

**POURQUOI**

On utilise ces stratégies dans le but de développer son esprit critique et d'analyser ce qui a trait aux moyens utilisés par l'émetteur pour créer certains effets et envoyer certains messages.

**QUAND**

On utilise ces stratégies **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a besoin de délimiter son champ de concentration;
- quand on veut reconstruire le sens d'un discours (à partir des aspects essentiels);
- quand on a besoin d'analyser ou de faire un résumé du discours ou encore, de présenter sa position face à l'information entendue.

**Métacognition**

On utilise ces stratégies **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu des difficultés à saisir la perspective adoptée dans le discours qu'on écoutait;
- on a eu du mal à analyser le discours;
- on avait des difficultés à distinguer entre les informations essentielles et les informations accessoires ou à différencier les faits des opinions.

**COMMENT**

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se rappeler les techniques propres à un discours**
  - *explicatif (10e)* – questionnement suivi de phrases explicatives,
  - *analytique (11e)* – présence d'un thème et d'une problématique, expression de différents points de vue, conclusion renfermant l'opinion de l'auteur ou une synthèse des idées,
  - *argumentatif (12e)* – réfutation, explication argumentative, démonstration;
- **repérer des éléments concrets d'utilisation de ces procédés par l'émetteur;**
- **établir des liens entre ces éléments;**
- **analyser le discours en fonction de ces procédés;**
- **recueillir l'information importante;**
- **utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du discours;**
- **dégager la conclusion ou la synthèse du discours.**

## Mise en situation

Lors de diverses situations d'écoute, un enseignant constate que plusieurs de ses élèves éprouvent des difficultés à délimiter et/ou à retenir les aspects essentiels d'un discours pour en faire l'analyse ou même pour prendre position face au message transmis par l'émetteur. Il sait que ses élèves connaissent les techniques utilisées par les auteurs dans divers types de discours tels que le discours explicatif, analytique ou argumentatif, mais qu'ils ont encore du mal à s'en servir pour recueillir l'information importante.

## Modelage

L'enseignant se propose de montrer à ses élèves comment il se sert des procédés du discours explicatif pour retenir les éléments les plus importants. Pour ce faire, il choisit l'écoute d'un court discours informatif intitulé « Les feuilles d'automne » (*Signatures, Français 3e secondaire* – enregistrement sur vidéocassette). Il visionne d'abord une première fois le documentaire avec ses élèves; ensuite, il le reprend et il verbalise ses pensées.

### Avant l'écoute

▶ **Je me rappelle d'abord la structure et les procédés propres à un discours explicatif.**

Je sais que, lorsqu'il s'agit d'un discours explicatif :

1. l'auteur fait d'abord une petite **introduction** qui annonce le sujet du discours;
2. ses commentaires conduisent de façon naturelle vers une ou plusieurs **questions** qu'on se pose à propos du sujet et auxquelles la suite du discours va habituellement répondre;
3. l'auteur fournit ensuite des **exemples**, des **définitions**, des **reformulations** et des **comparaisons** pour répondre aux questions qu'on s'est posées préalablement (procédés explicatifs);
4. le discours finit par une **conclusion** où l'on fait la synthèse des renseignements fournis.

### Pendant l'écoute

▶ **J'écoute en repérant et en notant en style abrégé les éléments concrets d'utilisation de ces procédés dans le discours. J'établis des liens entre ces éléments.**

Ex. : Le sujet est *les feuilles d'automne* et **la question** qui se pose est **à quoi sont dus les coloris flamboyants de l'automne**. On obtient une première réponse qui n'est pas encore expliquée : « … on sait que les arbres sont surtout influencés par le raccourcissement du jour. ».
Commencent ensuite les **explications** : « Les journées plus courtes déclenchent la circulation d'une hormone qui prépare la chute des feuilles… un petit joint de

liège qui se forme à la base de la tige, ralentit, bloque peu à peu la circulation de la sève et empêche la régénération de la chlorophylle, le vert de la feuille. ». On donne des **exemples** : « … on voit apparaître des pigments jaunes, cachés jusqu'alors par la chlorophylle. ». J'apprends que ces constituants s'appellent caroténoïdes et on me donne la **définition** : « … une famille de produits dont certains sont jaune clair, d'autres orangés ou bruns. ». L'émetteur fait ensuite une expérience, une **démonstration**, pour me montrer la gamme de couleurs qui existe dans les feuilles d'érable, même quand elles sont vertes. Il **compare** plus tard la couleur des feuilles à la grammaire française, « chaque règle a ses exceptions. … le rouge dépend du sucre présent dans les feuilles. ». On donne plusieurs **explications** sur la façon dont les feuilles arrivent à stocker le sucre durant l'été. On **conclut** le discours par la reprise des facteurs qui influencent le coloris de l'automne, soit le soleil, la sécheresse, la fraîcheur; on ajoute que toutes ces couleurs disparaissent une fois que les feuilles gèlent et que l'hiver approche.

▶ **J'analyse le discours et je recueille l'information importante en fonction de ces procédés.**

Ex. : En analysant le discours, je tiens compte du sujet (les feuilles d'automne), de la **question de base** (Pourquoi ont-elles toutes ces couleurs?), des **explications** accompagnées d'**exemples** (La chlorophylle ne se régénère et ne cache plus les pigments jaunes ou bruns présents dans les feuilles; les feuilles stockent, pendant l'été, du sucre qui se transforme en pigments rouges ou violets.), de la **définition** (les caroténoïdes – pigments jaunes ou bruns - et les anthocyanines – pigments rouges ou violets ), de la **démonstration** (tremper un filtre à café dans une solution d'alcool où l'on a laissé macérer des morceaux de feuilles d'érable) et de la **comparaison** (couleurs des feuilles/grammaire française).

▶ **J'utilise l'information recueillie pour reconstruire le sens du discours.**

Ex. : Le coloris des feuilles en automne est dû à des facteurs naturels reliés au raccourcissement de la journée, à l'incapacité de la chlorophylle de cacher les pigments à cause du petit joint de liège qui pousse à la base des feuilles, à l'automne, et au surplus de sucre que l'arbre a stocké pendant l'été.

▶ **Je dégage la conclusion ou la synthèse du discours.**

Ex. : L'émetteur conclut de façon synthétique que le soleil, la sécheresse, la fraîcheur influencent le coloris de l'automne et que toutes ces couleurs disparaissent une fois que les feuilles gèlent et que l'hiver approche.

**Note :** *Ce modelage peut également servir de guide pour modeler l'appel aux connaissances des procédés propres aux autres types de discours (analytique, argumentatif, etc).*

Fr — **QUOI** — Imm

12e ➡ Utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'auteur. ⬅ 10e

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à déterminer, à partir de mots clés, d'images, de références à l'époque, de commentaires sur les personnages ou de divers autres aspects, la prise de position de l'émetteur sur un sujet quelconque (souvent controversé) et aussi l'angle, la perspective adoptée par ce dernier par rapport au sujet.

## POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de mieux se situer par rapport à ce qu'on écoute et de mieux saisir la position de l'auteur et le message qu'il veut transmettre.

## QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on écoute un discours qui fait référence à une autre époque, qui illustre une autre culture ou qui est peu relié à son vécu;
- quand on a des indices tels que des mots clés, des images, des titres, le nom de l'auteur ou des renseignements sur l'auteur, etc. qui permettent de faire des hypothèses sur la vision de l'auteur sur le sujet;
- quand la tâche exige l'analyse de la position de l'auteur par rapport à l'information qu'il transmet.

**Métacognition**

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a manifesté peu d'intérêt par rapport au discours;
- on a eu des problèmes à comprendre un discours parce qu'on ne saisissait pas ce que l'auteur voulait transmettre au juste.

## COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se remémorer ses connaissances de l'auteur** (s'il s'agit d'un auteur qu'on connaît);
- **repérer des mots clés, des images, des références à l'époque, des commentaires sur les personnages ou divers autres aspects qui peuvent renseigner sur le but et le point de vue de l'auteur;**
- **observer le ton, le vocabulaire et le type de phrases** (neutres ou expressives) **utilisés;**
- **préciser l'image qu'on peut se faire de l'auteur à partir du discours;**
- **observer l'engagement ou la distanciation de l'auteur par rapport au sujet;**
- **dégager le ou les buts de l'auteur.**

### Mise en situation

Un enseignant remarque un certain manque d'intérêt de la part de ses élèves quand il s'agit de l'écoute de discours illustrant des événements peu reliés à leur vécu ou même n'ayant aucun rapport avec leurs intérêts ou leur réalité. Souvent, même si l'intérêt est là, ils trouvent difficile de comprendre ce que l'auteur veut

transmettre et où il se situe par rapport au message qu'il transmet. L'enseignant sait que, si ses élèves se servaient de mots clés, d'images, de références à l'époque, de commentaires sur les personnages ou de divers autres aspects présents dans le discours, ils pourraient non seulement mieux saisir l'intention de l'auteur, mais aussi s'ouvrir davantage à d'autres valeurs et à d'autres réalités.

## Modelage

Pour sensibiliser les élèves à l'importance de tout élément fourni par l'auteur ou le réalisateur d'un discours oral, l'enseignant se propose de modeler pour eux comment il cherche certains indices pour dégager ce que l'auteur veut transmettre. Pour ce faire, il choisit le visionnement du premier acte de la pièce « L'Avare », de Molière. Il arrête l'écoute de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

### Avant l'écoute

▶ **Je pense à ce que je connais de l'auteur** (s'il s'agit d'un auteur qu'on connaît).

Ex. : J'ai déjà eu l'occasion, dans le passé, de voir/de lire/d'étudier une autre pièce de Molière, intitulée [...].
Je sais que c'est un grand dramaturge et comédien du 17e siècle. Il a écrit généralement des comédies qui ridiculisent surtout la bourgeoisie. Dans ses pièces, les pères sont autoritaires et ridicules, les enfants doivent obéir à leurs parents, mais, à l'aide de leurs serviteurs, ils arrivent à faire ce qu'ils veulent, les mères aident leurs enfants à s'opposer au père. Les valets et les servantes se moquent d'habitude de leurs maîtres ou sont les confidents de certains personnages. Les représentants de la bourgeoisie sont sensibles à la flatterie et veulent copier les manières des aristocrates.

Ce rappel crée un cadre propice pour le modelage qui suit.

### Pendant l'écoute

▶ **Je repère des mots clés, des images, des références à l'époque, des commentaires sur les personnages ou sur divers autres aspects qui peuvent renseigner sur le but et le point de vue de l'auteur.**

Ex. : La première scène de la pièce « L'Avare » illustre la discussion entre Élise et Valère, deux jeunes qui s'aiment. Ils sont habillés en costumes du 17e siècle. La fille est élégante, l'homme porte des vêtements de domestique. Lors de la deuxième scène, Cléante avoue à sa sœur Élise son amour pour Mariane, une jeune fille sans fortune. Le frère et la sœur craignent l'opposition d'Harpagon, leur père, un tyran et un avare.
D'après ce que je vois, l'auteur semble se situer du côté des jeunes, car il ne dit rien contre eux. De plus, ils sont capables d'aller au-delà de leur condition sociale et d'aimer quelqu'un pour qui il est, et non pas pour sa fortune. Par contre, les commentaires des personnages me révèlent que l'auteur serait plutôt contre Harpagon. En effet, l'auteur le dépeint comme un tyran hypocrite et avare et comme un représentant de la bourgeoisie, qui est préoccupé seulement par les valeurs matérielles.
Etc.

**J'observe le ton et le langage utilisés.**

Ex. : « CLÉANTE : Oui, j'aime. Mais avant d'aller plus loin, je sais que je dépends d'un père, et que le nom de fils me soumet à ses volontés. »

→ Peu importe leurs sentiments, les enfants étaient donc tenus, à cette époque-là, d'obéir à leurs parents.

**Scène III** (HARPAGON et LA FLÈCHE, son valet)

Ex. : « HARPAGON : Hors d'ici tout à l'heure, et qu'on ne réplique pas. Allons, que l'on détale de chez moi, maître juré filou, vrai gibier de potence.

LA FLÈCHE : Je n'ai jamais rien vu de si méchant que ce maudit vieillard, et je pense, sauf correction, qu'il a le diable au corps. »

→ Le maître utilise un langage violent et rude avec son valet. Son valet ne semble éprouver aucun respect pour son maître.

N.B. : *Prière d'avertir les élèves de la possibilité de rencontrer dans les pièces de Molière des mots qui ne constituent pas toujours un modèle de langue à suivre (ex. : « maudit »).*

**Scène IV**

Ex. : « HARPAGON : Certes, ce n'est pas une petite peine que de garder chez soi une grande somme d'argent; et bienheureux qui a tout son fait bien placé, et ne conserve seulement que ce qu'il faut pour sa dépense. »

→ L'auteur fait d'Harpagon un personnage hanté par la crainte de se faire voler et en même temps un personnage détestable aux yeux du public.

Ex. : « ÉLISE : Je suis très humble servante au seigneur Anselme; mais, avec votre permission, je ne l'épouserai point.

HARPAGON : Je suis votre très humble valet; mais, avec votre permission, vous l'épouserez dès ce soir. »

→ L'auteur utilise un langage précieux qui est une ironie à l'adresse des bourgeois qui affichent une fausse élégance dans leur comportement.

**Je précise l'image qu'on peut se faire de l'auteur à partir du discours.**

Ex. : D'après ce que je remarque, l'auteur est contre la bourgeoisie déshumanisée par son désir de s'enrichir et de parvenir à ce qu'elle veut, peu importe les moyens; il semble sympathiser avec les gens appartenant à une classe sociale plus modeste, mais supérieure du point de vue des valeurs humaines. Il montre une certaine sympathie envers les membres de la bourgeoisie qui défendent les valeurs humaines en les considérant comme prioritaires.

▶ **J'observe l'engagement ou la distanciation de l'auteur par rapport au sujet.**

Ex. : La voix de l'auteur se fait entendre par les paroles de ses héros. Il transmet à son public sa position envers la société décrite, tout en lui laissant la liberté de décider tout seul. Qui pourrait aimer Harpagon, quand on voit à quel point il est avare et inhumain? Qui pourrait ne pas rire des répliques insolentes et pleines d'humour de La Flèche, lorsqu'il parle à Harpagon? Pourtant, c'est au public de décider. L'auteur n'est ni près ni loin de ce qu'il communique. Il vit dans ses personnages, parle leur langue, porte leurs habits, rit et pleure, prononce des mots tendres et doux ou se met à sacrer, et nous laisse donc choisir et comprendre qui il est à travers eux (les personnages).

▶ **Je dégage le but de l'auteur.**

Ex. : L'auteur ridiculise, par le biais du personnage d'Harpagon, la fausse élégance des bourgeois. Il se moque de leur hypocrisie et met en relief le fait que l'argent et les valeurs matérielles se trouvent au-dessus même de leur amour pour leurs enfants. Ils se servent de leur autorité pour imposer à leurs enfants des mariages absurdes qui ne sont pas fondés sur l'amour, mais sur l'attrait de la fortune.

# QUOI

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| 11e | Prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information. | 11e |

**Définition du RAS :** Cette stratégie consiste à trouver une méthode ou un moyen efficace de noter toute information entendue qui s'avère importante pour réaliser la tâche qui suivra l'écoute ou pour toute autre utilisation ultérieure.

## POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de retenir l'information et de soutenir sa compréhension.

## QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand la tâche qui suit exige que l'on dégage de l'information précise et complète;
- quand le contenu du discours semble complexe ou présente plusieurs informations nouvelles;
- quand l'information du discours est dense.

**Métacognition**

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a eu de la difficulté à retenir l'information importante dans un discours;
- on n'a pas bien complété la tâche qui suivait l'écoute parce qu'on n'avait pas retenu l'information nécessaire.

## COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **examiner la nécessité de prendre des notes** (ex. : retenir certains mots clés, informations, idées principales, etc.);
- **faire l'inventaire des moyens possibles de prendre des notes;**
- **choisir la méthode la plus efficace**, c'est-à-dire en rapport avec les exigences de la tâche – ex. : se servir d'un tableau, d'un schéma ou d'un plan pour organiser l'information en catégories, etc.;
- **écrire l'information importante en style télégraphique** (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure du discours, etc.);
- **noter les liens entre les éléments d'information;**
- **continuer de cette façon jusqu'à la fin du discours.**

### Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont parfois de la difficulté à retenir ou à bien organiser l'information qui leur est fournie oralement, ce qui est dû au fait qu'ils ne prennent pas de notes ou, s'ils le font, leur stratégie n'est pas toujours efficace (phrases complètes, informations superflues ou mal organisées, etc.). Il se sert donc d'un documentaire sur vidéocassette pour montrer à ses élèves comment **prendre des notes efficacement**.

## Modelage

Lors du visionnement de ce documentaire sur la vie et l'évolution d'une personnalité* bien connue, l'enseignant arrête l'écoute de temps en temps afin de modeler pour ses élèves sa façon de prendre des notes.

* Les élèves francophones profiteraient davantage de cette activité si la personnalité choisie était franco-canadienne. Ceci permettrait d'ajouter à ce RAS une valeur culturelle.

▶ **J'examine, au fur et à mesure de l'écoute, la nécessité de prendre des notes.**

Ex. : Je viens d'entendre des renseignements sur la date et le lieu de naissance de X. On me donne plusieurs détails sur les membres de sa famille et une description du paysage entourant la maison où il est né. Compte tenu des questions auxquelles je dois répondre après l'écoute, je dois nécessairement retenir le lieu exact et l'année de sa naissance ainsi que la position sociale de sa famille. Je vais donc noter quelques mots clés seulement par rapport à ces aspects-là, en laissant de côté les autres détails.

▶ **Je choisis un moyen de prendre des notes en fonction de la tâche que je dois réaliser après l'écoute.**

Ex. : Comme la tâche me demande de retenir plusieurs informations précises par rapport à divers aspects de la vie et de l'évolution de X, je vais noter les renseignements fournis sur ces aspects, en style télégraphique, sous des catégories distinctes, par exemple :

Date de naissance : 18...
Lieu : Y, petit village, sud du Québec
Condition sociale : famille nombreuse, revenu moyen, condition modeste
Personnalité :
timide, hypersensible, solitaire, renfermé → sa sœur aînée → sa seule confidente
Premiers succès : etc.
Réalisations qui l'ont rendu célèbre : etc

▶ **Je note les liens entre les éléments d'information.**

Ex. : père autoritaire → manque de confiance;
timide → peu d'amis → sa sœur → sa seule confidente.

▶ **Je continue de cette façon jusqu'à la fin de l'écoute.**

Ex. : Je pourrais également faire un schéma et noter les informations dans les catégories appropriées. Au besoin, si cela s'avère nécessaire, je pourrais ajouter d'autres catégories, au fur et à mesure de l'écoute.

Fr — **QUOI** — Imm

**12e ➡** Ajuster au besoin sa manière d'écouter ou de visionner en tenant compte du déroulement du discours et du changement dans la situation d'écoute.

**Définition du RAS** : Cette stratégie consiste à adapter sa manière de retenir l'information entendue, en tenant compte du genre et de la complexité du discours (reportage, pièce de théâtre, film, publicité, jeu, etc.) et de son intention d'écoute (s'informer, se divertir, suivre des consignes, etc.).

## POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de soutenir sa compréhension, de mieux retenir l'information, de garder son intérêt pour l'écoute et d'adapter son écoute à ses besoins.

## QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on a besoin de choisir un discours qui répond à ses besoins;
- quand on remarque qu'on ne retient pas suffisamment ce qu'on entend;
- quand on se sent moins efficace, et qu'on a de la difficulté à se concentrer sur le discours.

**Métacognition**

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a fait l'écoute d'un discours qui ne répondait pas à ses besoins;
- on a retenu peu d'informations importantes du discours;
- on a perdu l'intérêt pour le discours pendant la deuxième écoute, au lieu de se servir de cette occasion pour valider, corriger ou compléter l'information retenue;
- on a abandonné l'écoute à cause de difficultés temporaires de concentration ou des problèmes de compréhension.

## COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se familiariser avec le type de discours;**
- **se donner une intention d'écoute et préciser ses attentes face au discours;**
- **adopter une manière d'écouter en rapport avec les buts visés** (par exemple l'écoute/le visionnement d'un reportage ou d'un documentaire diffère de l'écoute/du visionnement d'un film ou d'une publicité);
- **vérifier si, en effet, le discours correspond à ses attentes;**
- **décider si on poursuit l'écoute/le visionnement ou si on l'interrompt, car il ne correspond pas à ses attentes;**
- **ajuster ou modifier sa façon d'écoute en fonction de ses besoins** (p. ex. : écouter une première fois pour avoir une compréhension globale du discours et une deuxième fois pour relever certains détails; arrêter l'écoute pour prendre des notes; écouter à nouveau certaines parties jugées plus importantes, etc.).

## Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves savent déjà comment aborder une lecture en fonction de leur but et de la nature du texte, mais qu'ils trouvent difficile de transférer ces habiletés en situation d'écoute. C'est pour cette raison que, parfois, ils n'arrivent pas à se concentrer sur le discours. Ils attendent souvent que l'écoute d'un reportage soit une source de divertissement semblable à celle du visionnement d'un film ou, au contraire, ils espèrent obtenir des renseignements précis et complets sur divers thèmes en écoutant seulement un discours.

## Modelage

L'enseignant se propose donc de montrer à ses élèves, par le biais d'un modelage, comment aborder l'écoute d'un discours en fonction du type de discours sans ignorer, bien sûr le « pourquoi » de l'écoute. Ce modelage vise aussi une prise de conscience de la part des élèves du fait qu'on arrive souvent à modifier sa façon d'écouter pendant un discours, si on constate que cela aiderait à mieux retenir l'information.

## Avant l'écoute

▶ **Je me familiarise avec le type de discours.**

Ex. : C'est un discours informatif, d'une durée de 20 minutes, sur ce qui précède et ce qui accompagne une éruption volcanique.

**Je réfléchis à ce que j'attends de ce discours.**

Ex. : Je m'attends à ce qu'on me fournisse des renseignements sur ce qui aide les sismologues à prévoir l'éruption d'un volcan et sur ce qui passe pendant l'éruption. J'aimerais aussi savoir si les éruptions ont des effets sur la nature et sur l'environnement.

## Pendant l'écoute

▶ **J'adopte une manière d'écouter en rapport avec mes attentes.**

Ex. : J'écoute le discours attentivement en me concentrant surtout sur ce qui répond à mes questions, mais aussi sur les informations nouvelles que je trouve intéressantes. Le crayon à la main, je suis prêt à prendre des notes sur ce que je veux retenir.

▶ **J'ajuste ma façon d'écouter en fonction de mes besoins.**
**Je décide si je poursuis l'écoute.**

Ex. : Un témoin de l'éruption dit : « … toute la semaine, on a pu observer des fissures qui apparaissaient dans le sol hier et dont le nombre augmentait chaque jour. Il y a eu une alerte après laquelle la situation a commencé à se précipiter. Dimanche soir, on dénombrait déjà trois cents séismes. Un peu plus tard, vers les petites heures du matin, la crise était plus intense, et on pouvait compter plusieurs séismes par minute. ».

Un sismologue intervient et précise que « les tremblements de la terre proviennent du mouvement du magma situé sous l'écorce terrestre. » […]

Le discours continue.

« À partir de 14 h 05, d'autres signes de gonflement indiquaient que le magma s'approchait de la surface.
À 15 h 05, on ressentit un tremblement sismique, signe du début de l'éruption. Le tremblement, qui est une vibration continue enregistrée par les sismographes, correspond à l'écoulement de la lave dans les fissures une fois qu'elle peut s'échapper à l'air libre sans contrainte.
À 15 h 25, on ressentit une violente secousse puis on aperçut des lueurs. De l'hélicoptère, on pouvait observer des fontaines de lave qui jaillissaient jusqu'à cinquante mètres de hauteur. »
Etc.

Il y a plusieurs personnes qui parlent. Trop d'information à la fois. Toutefois, ce sont des informations pertinentes. J'ai d'abord besoin d'écouter le discours une **première** fois pour avoir une idée d'ensemble sur le contenu et l'organisation du discours. Je prends ici et là quelques notes rapides qui ne m'empêchent pas de saisir la suite ou de voir les images. Etc.

On arrive à la fin du documentaire. Il inclut généralement les informations auxquelles je m'attendais, sauf celles concernant les effets de l'éruption sur l'environnement. J'ai l'impression qu'on n'a rien mentionné à ce sujet. Je vais écouter plus attentivement la deuxième fois.

Avant de passer à la **deuxième** écoute, je fais un schéma pour organiser mes notes. J'inclus les catégories **avant**, **pendant** et **après** l'éruption. Si je n'obtiens pas d'information sur les effets, je vais me renseigner sur cet aspect à l'aide d'un autre moyen (recherche sur Internet, discussion avec une personne-ressource, lectures, autres documents audiovisuels).

N.B. : *Si l'on veut faire une seule écoute du discours, on peut recourir, au besoin, à l'arrêt de l'écoute chaque fois qu'on vient d'entendre une information qui semble importante, pour faciliter la prise de notes ou pour résoudre un bris de compréhension.*

Fr

# Q U O I

Imm

**12e ➡** Faire appel à ses connaissances de l'émetteur et du contexte de production pour soutenir sa compréhension.

**Définition du RAS :** Cette stratégie consiste à utiliser ce qu'on connaît au sujet de l'émetteur et des conditions du discours pour mieux se situer face au discours et pour mieux saisir l'information.

## POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de mieux se situer face à l'écoute et de mieux compren-dre des aspects abordés. Ceci aide également l'auditeur à développer son esprit critique et à discerner entre ce qui est crédible ou non dans les discours auxquels il est exposé.

## QUAND

On utilise cette stratégie **lors de tout discours oral**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- quand on écoute un discours présentant un point de vue ou une position particulière par rapport à un sujet;
- quand la tâche exige de prendre une position personnelle face à un sujet et de l'appuyer sur des arguments.

**Métacognition**

On utilise aussi cette stratégie **afin de résoudre certains problèmes d'écoute** si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a considéré comme généralement valable et acceptable la position d'un émetteur dont le message était basé sur ses croyances ou ses intérêts et non pas sur des faits objectifs;
- on s'est senti peu motivé à écouter un discours, car la perspective adoptée ne correspondait pas à la nôtre.

## COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **se remémorer ce qu'on connaît de l'émetteur ou du contexte de production du discours;**
- **établir des liens entre ce qu'on connaît et l'information nouvelle;**
- **utiliser ces liens pour reconstruire le sens du discours** (modifier son opinion/point de vue en prenant en considération la nouvelle information ou le point de vue de l'émetteur).

## Mise en situation

Un enseignant remarque que certains élèves, lorsqu'on leur demande de faire l'analyse critique d'un discours, ne font qu'adopter la perspective du discours ou de l'émetteur, sans trop juger si les informations entendues étaient basées sur des faits incontestables et présentées de façon objective. L'écoute de tels discours vise souvent à favoriser une prise de position personnelle et à développer l'esprit critique des élèves face à ce que le média leur présente. Par conséquent, l'enseignant trouve important d'amener ses élèves à prendre conscience du fait que chaque information qu'on leur transmet quotidiennement peut représenter l'intérêt et le point de vue d'une seule personne ou d'un groupe limité de gens et que c'est à partir de ces informations qu'ils arrivent à adopter leur propre position. C'est donc important que les élèves analysent l'information entendue à partir de ce qu'ils savent ou apprennent sur l'émetteur ou sur le contexte de production et qu'ils examinent plusieurs points de vue avant de prendre position.

## Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il se sert de ses connaissances de l'émetteur et du contexte de production pour mieux saisir le sens du discours et arriver à une position personnelle. Pour ce faire, il choisit deux courtes écoutes de discours réalisées respectivement par quelqu'un qui veut convaincre son auditoire de l'utilité d'un produit pesticide pour protéger le jardin contre les mauvaises herbes et les insectes parasites, et par quelqu'un qui avertit le public du danger que les pesticides représentent pour la santé et pour l'environnement. Il arrête l'écoute de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

## Avant l'écoute

▶ **Je pense à ce que je connais de l'émetteur ou du contexte de production du discours. Si je ne connais rien, je m'informe.**

Ex. : Dans ce cas, je sais que le premier discours est présenté par un distributeur de pesticides et le deuxième par un spécialiste dans l'étude des effets des pesticides sur la santé et sur l'environnement.

Ces renseignements qui remontent à la planification créent un cadre propice pour le modelage qui suit.

## Pendant l'écoute

▶ **Je fais des liens entre ce que je sais sur l'émetteur et l'information nouvelle.**

**1er discours** : « Le produit X est un insecticide naturel à base de pyrèthre qui sert à se protéger contre des insectes. Il est particulièrement utile contre les infestations d'insectes domestiques tels que les fourmis, les punaises, les puces, les poux, etc. Il est produit par les fleurs de chrysanthème et son utilisation ne présente aucun danger pour l'homme et les animaux domestiques. Ce produit est fait à partir de six substances chimiques semblables qui causent une paralysie brusque chez les insectes qui viennent en contact avec le produit. C'est pour cela que les gens à la recherche d'effets immédiats et efficaces devront se dépêcher d'acheter ce produit avant que ce ne soit trop tard. »

→ Ex. : L'émetteur me dit que le produit X est un insecticide naturel efficace et inoffensif. Il provoque la paralysie chez les insectes qui entrent en contact avec ce produit. S'il a cet effet sur les insectes, puis-je croire qu'il n'a aucun effet sur les humains?
Je sais en même temps que l'émetteur veut me convaincre d'acheter le produit. J'ai besoin de plus d'information sur ce produit.

**2e discours** : « Les gens cherchent d'habitude un produit miracle qui combat les insectes et les mauvaises herbes dans leurs jardins. Ce qu'ils font, c'est simple : ils achètent un pesticide et règlent le problème. Malheureusement, ils ne sont pas conscients que les pesticides n'auraient pas les résultats voulus s'ils n'étaient pas aussi des produits toxiques.
Savez-vous qu'on peut combattre certains insectes sans nécessairement recourir à un pesticide?
Les pesticides devraient vraiment être utilisés en dernier ressort et très prudemment car, n'oubliez pas, ce sont des substances toxiques. »

→ Ex. : L'émetteur me dit que tous les pesticides sont toxiques, autrement ils n'auraient pas les résultats voulus. Il me conseille d'éviter autant que possible ces produits et d'y recourir seulement en situation extrême.
Je sais aussi que l'émetteur étudie les effets des pesticides sur l'environnement. Il veut donc me convaincre d'éviter l'utilisation de tout produit toxique. Je sais qu'il a raison, car les produits chimiques ne sont pas bons pour la santé et pour l'environnement. Je connais quelqu'un qui a utilisé un produit soi-disant inoffensif et cela lui a causé une irritation de la peau. Par contre, je ne suis pas convaincu qu'il y ait des produits non toxiques aussi efficaces que les pesticides pour se débarrasser des mauvaises herbes ou des infestations d'insectes. Il faut que je me renseigne davantage là-dessus.

▶ **J'utilise ces liens pour reconstruire le sens du discours** (dans ce cas, pour choisir la position que je vais prendre face à l'information entendue).

Ex. : Comme tous les pesticides sont toxiques, je ne dois y recourir qu'après avoir essayé des méthodes naturelles pour me débarrasser des insectes ou des mauvaises herbes. Si je suis aux prises avec une situation d'infestation à laquelle je ne peux plus faire face, je vais alors utiliser un produit chimique en m'assurant qu'il n'est pas trop dangereux. Je dois aussi l'utiliser avec précaution et non pas de façon abusive.

# ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE

## Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. L'étape d'évaluation permet à l'auditeur :

- d'analyser les indices, les pistes et les moyens utilisés pour faciliter sa compréhension du discours et la rétention de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des bris de compréhension;
- de déterminer les stratégies d'écoute qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de l'écoute du discours.

Le tableau qui suit regroupe toutes les stratégies d'évaluation de la 6e à la 12e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

# Analyse et modelage des stratégies d'évaluation

## QUOI

| Fr | | Imm |
|---|---|---|
| 6e | *Réfléchir sur les* [Discuter des]* moyens utilisés pour résoudre un bris de communication *et verbaliser le produit de cette réflexion.* | 6e |
| 9e ➡ | *Réfléchir sur* [Discuter de] son engagement et de sa persévérance à la tâche (la valeur, les exigences et la contrôlabilité). | ⬅ 8e |
| 11e | *Réfléchir sur* [Discuter de] l'utilité de prendre des notes et sur l'efficacité des moyens utilisés *et verbaliser le produit de cette réflexion.* | 11e |
| 12e | Évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser son projet de communication. | 12e |

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

**Définition du RAS :** Ces stratégies d'évaluation consistent à faire un retour verbal ou écrit sur tous les moyens pris pour réussir son projet d'écoute, c'est-à-dire sur ce qu'on fait avant, pendant et après une activité d'écoute pour orienter et soutenir sa compréhension, retenir l'information entendue et développer son esprit critique face à ce qu'on écoute.

**POURQUOI**

On utilise ces stratégies dans le but de prendre conscience et de parler de sa façon de procéder afin de bien répondre aux exigences d'une tâche d'écoute; ceci aide non seulement à recon-naître et à valider ses habiletés d'écoute, mais aussi à résoudre des difficultés de compréhen-sion, de rétention ou d'organisation de l'information, et à identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir son écoute.

**QUAND**

On utilise ces stratégies **pendant et après tout projet d'écoute**, et ce, **dans n'importe quelle matière** :

- lors d'un entretien ou d'une discussion qui suit une tâche d'écoute;
- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait ou des difficultés auxquelles on a été confronté tout le long d'une activité d'écoute pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche d'écoute;
- quand on ressent le besoin de soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

**Métacognition**

On utilise aussi ces stratégies si, **pendant** ou **après plusieurs situations d'écoute antérieures semblables** :

- on s'est rendu compte qu'on reproduisait le même genre d'erreurs ou qu'on éprouvait les mêmes difficultés de compréhension;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certaines difficultés d'écoute;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

**COMMENT**

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes d'écoute, en suivant la démarche ci-dessous :

- **faire un retour sur ce qu'on a fait pour se préparer à l'écoute d'un discours;**
- **expliquer l'apport de ses connaissances et de ses expériences antérieures à la réussite de la tâche;**
- **examiner le genre de difficultés qu'on éprouve durant l'écoute;**
- **expliquer ce qu'on fait pour les surmonter et si cela fonctionne bien;**
- **parler de ce qui se passe dans sa tête quand on écoute un discours et qu'on résout un bris de compréhension;**
- **parler de l'efficacité des moyens pris** (processus) **pour réaliser la tâche;**
- **faire le bilan des connaissances acquises lors de l'écoute du discours.**

## Mise en situation

À la suite de plusieurs entretiens avec ses élèves, un enseignant se rend compte à quel point ce serait profitable pour eux et pour lui-même de les encourager et de les habituer à réfléchir à tout le processus qu'ils suivent lors de la réalisation d'une tâche d'écoute. Cela leur permet non seulement de prendre conscience de ce qu'ils font avant, pendant et après une tâche, mais aussi d'exprimer leurs sentiments, leurs inquiétudes, leurs difficultés par rapport à cette tâche-là. Cela les prépare aussi à mieux faire face à une prochaine tâche, à anticiper les problèmes et à mieux réussir. En même temps, l'enseignant lui-même apprend, par le biais de ce retour, où ses élèves ont besoin d'appui et ce qu'il pourrait faire pour les aider à acquérir les stratégies nécessaires, à favoriser leur engagement face à ce qu'ils font ou à améliorer une activité d'écoute.

## Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves un genre de retour qu'il ferait après l'écoute d'un discours.

▶ **Je pense à ce que j'ai fait pour me préparer à l'écoute du discours.**

Ex. : Avant de commencer l'écoute, j'ai survolé le matériel qu'on m'a donné pour me familiariser un peu avec la tâche, j'ai pensé au contexte, au titre, au genre de discours et à ce que je savais déjà sur le sujet.

▶ **Je reconnais l'apport de mes connaissances et de mes expériences antérieures lorsque j'ai réalisé la tâche.**

Ex. : Je me rends compte que le fait que j'ai déjà eu l'occasion, dans le passé, d'apprendre certaines informations sur le sujet ou le fait que je connaissais généralement le vocabulaire utilisé m'a aidé à me créer une base pour l'acquisition de nouvelles connaissances et à mieux comprendre le discours.

| ▶ **Je fais un retour sur le genre de difficultés que j'ai éprouvées durant l'écoute.** | **Je pense à ce que j'ai fait pour surmonter les difficultés et si cela a bien fonctionné.** |
|---|---|
| Ex. : En réfléchissant au discours, je constate que le débit de parole a été un peu trop rapide pour moi. → | Pour ne pas perdre la suite, je ne me suis pas arrêté à ce que je ne comprenais pas ou, à ce que je perdais à cause du débit, par contre, je me suis concentré davantage sur ces aspects-là lors de la deuxième écoute. Si je n'ai toujours pas compris, je l'ai noté et je l'ai éclairci après, en posant des questions à une personne avisée. |
| Ex. : Certains mots m'étaient inconnus ou, peut-être, je ne les ai pas bien entendus à cause de l'accent particulier de la personne qui parlait. → | J'ai pensé à ce qui avait été dit avant ou j'ai attendu la suite. J'ai pris en note les mots les plus complexes et les ai cherchés dans le dictionnaire à la fin de l'écoute. |
| Ex. : J'ai eu de la difficulté à noter les informations pour les retenir. C'était trop rapide et je ne voulais pas perdre la suite. → | J'ai noté seulement quelques mots clés pour m'aider à m'en souvenir. |
| Ex. : Quand j'ai réalisé la tâche qui suivait l'écoute, il m'était difficile de trouver dans mes notes l'information que je cherchais. → | Une prochaine fois, je vais faire un schéma divisé en divers aspects et je vais noter les informations sous l'aspect approprié. |
| Ex. : À un moment donné, je ne pouvais plus me concentrer car j'avais perdu toute une séquence antérieure par manque d'attention. Etc. → | Je n'ai pas décroché de l'écoute, je me suis concentré sur la suite et cela m'a aidé à inférer ce que j'avais manqué, sinon, je l'ai éclairci après l'écoute (ou lors de la deuxième écoute). |

▶ **Je fais le bilan des connaissances acquises lors de l'écoute du discours.**

Ex. : Avant d'écouter ce discours, j'avais déjà quelques connaissances sur le sujet. Le sujet m'attirait plus ou moins. Toutefois, lors de l'écoute, je me suis rendu compte que je connaissais très peu dans ce domaine et que ce que je savais n'était pas toujours exact. Il y a quelques aspects tels que […] que j'aimerais explorer davantage. En outre, je suis devenu plus sensible à […]. Cette écoute a changé mes impressions sur […]. J'ai vécu moi aussi (ou je connais quelqu'un qui a vécu) une situation semblable.
J'ai aussi découvert que je peux facilement retenir ce que j'entends si je prends des notes ou si j'en discute après l'écoute. Comme cela, je peux faire part aux autres de ce que j'ai appris en me référant à des informations précises.
Etc.

**Note :** *Les stratégies d'évaluation proposées à l'écoute portent davantage sur l'analyse des moyens utilisés par l'élève pour réussir son projet (comment il s'est préparé à l'écoute, comment il a activé ses connaissances, etc.). Toutefois, l'enseignant doit aussi accorder de l'importance aux connaissances acquises par l'élève lors de l'écoute d'un discours (évaluation du produit : habileté à nommer des réalités, à exprimer une opinion, à faire un schéma des informations entendues, à discuter du sujet traité, à réagir au discours, etc.).*